



UNIVERSIDADE DA MADEIRA
Departamento de Ciências da Educação

**UM OLHAR PARA UMA NOVA PERSPECTIVA
NA EDUCAÇÃO/ FORMAÇÃO DE ADULTOS**

**Análise das Práticas e Necessidades de Formação
de Professores - 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente
na Região Autónoma da Madeira**

Maria Manuela Vieira Teixeira Pereira

Professor Orientador: Professor Doutor João Filipe Lacerda Matos

**Mestrado em Ciências da Educação
Supervisão Pedagógica
Madeira - 2004**

37
PER Olh

+C
T11

34506

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DA MADEIRA

**UM OLHAR PARA UMA NOVA PERSPECTIVA
NA EDUCAÇÃO/ FORMAÇÃO DE ADULTOS**

Análise das Práticas e Necessidades de Formação
de Professores - 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente
na Região Autónoma da Madeira

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

Maria Manuela Vieira Teixeira Pereira

Licenciada em 1.º Ciclo do Ensino Básico
Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de Mestre em Educação

Especialidade em Supervisão Pedagógica
Professor Orientador: Professor Doutor João Filipe Lacerda Matos

2004

CONFIRMADO POSTALMENTE

Dedicatória

Aos meus filhos, Alexandre e Élvio,
por todo o tempo que não lhes dediquei,
pelo seu apoio e incentivo determinante.

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Qualquer trabalho de pesquisa envolve etapas distintas. Quando se chega ao fim torna-se difícil enumerar as pessoas que directa ou indirectamente colaboraram. As sugestões e observações ocasionais de todas as pessoas, que colaboraram nesta Tese, mesmo aquelas que aparentemente não estavam relacionadas com o tema, acabaram por encorajar e correndo o risco de ser mal interpretada, mas porque entendo que agradecer sentida e publicamente é sinónimo de respeito, lealdade, consideração e amizade, não posso deixar de fazer os meus agradecimentos.

Os testemunhos de vários colegas, antecessores em trabalhos desta natureza, revelaram o carácter de solidão e o necessário quase retiro total para momentos de reflexão, que provocou neles situações de significativa angústia, até que o desenrolar do processo ganhasse sentido e significado, renascendo aí formas renovadas de encorajamento de optimismo e desafio de vontade de realizar mais além do imaginado inicialmente. Não nego estas passagens pela minha própria experiência, e é por sentir no momento de término e reflexão desta tese, que sinto necessidade de prestar os meus agradecimentos, a todos os que colaboram neste percurso.

Neste momento, há sempre o receio de esquecer alguém. Assim, começo por agradecer a todos aqueles que, não referenciados de forma directa ou indirecta contribuíram, quer para que hoje esta Tese seja uma realidade, e que também colaboraram para a minha Educação- Formação.

Deixo uma lembrança para todos aqueles com quem tive a honra de até hoje partilhar os seus contributos e especialmente transmitiram-me o gosto de "aprender até morrer", essencialmente aos meus Professores do Mestrado, da Universidade da Madeira bem como à Directora Regional e Subdirectora Regional da Educação da Região Autónoma da Madeira.

Passando então à nomeação, gostaria de deixar a minha humilde, mas sincera homenagem às seguintes pessoas que muito considero:

- Ao Professor Doutor João Filipe Matos, o meu ilustríssimo Orientador,

um grande Homem e Mestre, com quem tive o privilégio de também poder aprender a conduzir a minha vida. Pelo seu constante encorajamento ("avance que está bom!"), pela sua bondade ("está bem, mas vamos ver se assim estaria melhor!"), apoio ("força!... já falta pouco!"), disponibilidade ("venha, eu cá estou!"), orientação ("leia isto e aquilo, e faça as alterações necessárias."). Obrigada.

- À Doutora Ângela Borges, pelo apoio, amizade e incentivo. Obrigada.

- À Doutora Ana Isabel Figueira, com quem pude partilhar durante os meus anos de carreira a sua dedicação, disponibilidade, solidariedade e apoio que sempre demonstrou; qualidades que, sem saber, em mim incutiu. Obrigada.

- À Doutora Anabela Nóbrega, gostaria de deixar a minha humilde, mas sincera homenagem, minha ilustre colega de mestrado que, sempre esteve disponível a participar amavelmente ao nível das pesquisas bibliográficas, e prestar todo o seu apoio. Obrigada.

Por fim, a todos aqueles bons amigos, que participaram nesta investigação: Coordenadores do Ensino Recorrente, Professores do Ensino Recorrente, Directores de Escola, Alunas Finalistas da Universidade da Madeira, uma saudação especial, o meu sincero agradecimento.

Aos meus filhos, esposo e mãe, pela forma como suportaram o desgaste familiar destes últimos anos e pela forma como sempre me acompanharam no evoluir deste trabalho, pelo seu imprescindível apoio que um estudo desta natureza exige. Obrigada.

Enfim, são os bons exemplos que devemos guardar, por isso, a todos dedico esta Tese.

RESUMO

O título desta investigação, "***Um olhar para uma nova perspectiva na Educação- Formação de Adultos- Análise das Práticas e Necessidades de Formação dos Professores, do Ensino Básico Recorrente na Região Autónoma da Madeira***", parece mostrar ao leitor um trabalho contraditório e delicado. Contraditório, porque do outro lado do olhar nada existe na ***Educação- Formação De Adultos*** se não se preparar esse novo olhar; delicado porque indicia tratar-se de um estudo sobre as necessidades de formação dos professores, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

O posicionamento dos coordenadores, dos professores em relação ao Ensino Recorrente, as representações dos futuros professores (alunos finalistas do curso do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira) no ano lectivo 2002/2003; as áreas prioritárias no que respeita a necessidades de formação docente, sentidas neste nível de Ensino, são os fundamentos que sustentam as questões de investigação neste estudo. Estas interrogações foram levantadas, porque o presente está rodeado por um conjunto de transformações às quais a escola é permeável. A investigação que se realiza, tem pois a audácia de pretender reflectir sobre a formação dos professores e o seu desempenho no Ensino Básico Recorrente. No estudo empírico, recorreu-se às análises de conteúdo de base documental e Legislativa, bem como às entrevistas realizadas aos participantes que foram: coordenadores, professores do Ensino Recorrente na Região Autónoma da Madeira e aos alunos finalistas da Universidade da Madeira (possíveis candidatos ao Ensino Recorrente).

No período em que esta investigação ocorreu tentou-se reparar cada vez mais e olhar cada vez menos, pois o olhar não admite que se veja o que acontece na realidade. Tomou-se como verdade que nem a escola nem o modo como os professores estão no ensino são inócuos às transformações que se fazem sentir actualmente.

Em jeito de síntese, foi possível concluir-se a existência de um desfasamento entre a Formação Inicial de Professores e o Ensino Recorrente; e ainda a necessidade de uma formação especializada para os professores que leccionam este grau de Ensino.

ABSTRACT

The title of this research work, " A look at new perspective on Education-Teaching of Adults . Analysis of Practices and Needs of Teacher`s Education, on the level of the Ensino Recorrente (Adult Education) in Madeira", seems to give the reader an idea of contradiction and subtlety. Contradition, because on one side of looking nothings exists in Adult Education if that new view is not prepared; delicate because it is about the needs for continuous education of teachers, to the level of 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

The standing of coordinators and teachers in relation to the Ensino Recorrente, the representations of future teachers (course finalists of 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira) in the school year 2002/03; the priority areas concerning the needs of teachers`education, felt in this teaching level, is the basis that sustains the studying questions in this work.

These questions were raised, because in the present times there is a set of transformations to which school is permeable.

The research has the audacity to reflect upon the teachers`education and their performance in Ensino Recorrente.

During the empirical study, legal and other documents were resorted to as well as interviews made with participants who were: coordinators, teachers of the Ensino Recorrente in Madeira and finalists students of the University of Madeira (possible candidates to the Ensino Recorrente).

During the period of the research, we tried to observe more, and watch less, because watching doesn`t allow one to see what happens in reality. It`s taken for granted that neither the school nor the teachers are indifferent to the changes nowadays.

To sum up, it was possible to conclude the existence of a time delay between the inicial teacher education and Ensino Recorrente, and also / still the need for specialized Education for the Teachers who teach at this level.

RÉSUMÉ

Le titre de cette investigation, " Un regard sur une nouvelle perspective dans l'Éducation – Formation d'Adultes – Analyse des Pratiques et des Nécessités de la Formation des Professeurs, au niveau de l'Enseignement Nocturne/Recorrente dans île de Madère paraît montrer au lecteur un travail contradictoire et délicat. Contradictoire, car de l'autre côté du regard, il n'y a rien en ce qui concerne l'Éducation- Formation d'Adultes, si l'on ne travaille pas ce nouveau regard ; délicat car on soupçonne qu'il s'agit d'une étude sur les nécessités de la Formation des Professeurs, au niveau de l'Enseignement Primaire Nocturne.

Le rôle des coordonnateurs, des professeurs par rapport à l'Enseignement Nocturne / Recorrente, les représentation des futurs professeurs (élèves finalistes des études d'enseignant d'école primaire de l'université de Madère dans l'année scolaire 2002/03, les cursus prioritaires en ce qui concerne les nécessités de formation de l'enseignant, éprouvées dans ce niveau d'Enseignement sont les fondements qui soutiennent les questions d'investigation dans cette étude. Ces interrogations ont été soulevées car le présent est entouré par un ensemble de transformations auxquelles l'école est perméable.

L'investigation qui se réalise a comme objectif l'audace de prétendre réfléchir à propos de la Formation des Professeurs et de leur accomplissement en ce qui concerne l'Enseignement Nocturne / Recorrente.

Dans l'étude empirique, on a eu recours aux analyses de contenus d'appui documentaire et législatif, aussi bien qu'aux entrevues réalisées aux participants, notamment, coordonnateurs, professeurs de l'Enseignements Nocturne / Recorrente dans la Région de Madère et finalistes de L'Université de Madère (possibles candidats à l'Enseignement Nocturne / Recorrente.

Dans la période où cette investigation s'est réalisée, on a essayé de s'apercevoir, chaque fois plus, et de regarder, chaque fois moins, car le regard n'admet pas que l'on voit ce qui se passe réellement. Il est vrai que ni l'école ni

la manière comme les professeurs se sentent dans l'enseignement sont inoffensifs aux transformations que l'on éprouve actuellement.

En synthèse, on peut conclure l'existence d'un dénivellement entre la formation initiale de professeurs et l'Enseignement Nocturne / Recourrente ainsi que la nécessité d'une Formation pour les Professeurs qui se trouvent dans le terrain de ce niveau d'enseignement.

TABELA DE ABREVIATURAS

ALV:	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANEFA:	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
APFA:	Associação Nacional para a Formação Profissional dos Adultos
AR:	Assembleia da República
CCE:	Commission des Communautés Européennes (Comissão das Comunidades Europeias)
CCG:	Curso de Carácter Geral
CD:	Conselho Directivo
CE:	Comunidade Europeia
CEB:	Ciclo do Ensino Básico
CEE:	Comunidade Económica Europeia
CEFA:	Curso(s) de Educação e Formação de Adultos
CIEA:	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CLE:	Conselho Local de Educação
CNAEBA:	Conselho Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos
CNE:	Conselho Nacional de Educação
CNFIEF:	Contextos Não Formais e Informais de Educação/Formação
CRP:	Constituição da República Portuguesa
CRSE:	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DAPP:	Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento
DEB/NEREE:	Departamento da Educação Básica /Núcleo de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar
DEB:	Departamento da Educação Básica
Dec.Reg.:	Decreto Regulamentar
Desp ^o :	Despacho
Desp ^o Conj.:	Despacho Conjunto
DGAEE:	Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa
DGEA:	Direcção Geral de Educação de Adultos

ER:	Ensino Recorrente
ERA:	Ensino Recorrente de Adultos
EREEE:	Ensino Recorrente e Educação Extra Escolar
ESRUC:	Ensino Secundário Recorrente Por Unidades Capitalizáveis
EU:	União Europeia
F/EC:	Formação-Educação Comunitária
F/EP:	Formação-Educação Permanente
FA:	Formação de Adultos
FC:	Formação Complementar
FCUL:	Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
FP:	Formação Permanente
GFC:	Gestão Flexível do Currículo
GMDEFA:	Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos.
IDS:	Instituto para o Desenvolvimento Social
IIE:	Instituto de Inovação Educacional
INE:	Instituto Nacional de Estatística
INOFOR:	Instituto para a Inovação na Formação
LBSE:	Lei de Bases do Sistema Educativo
MC:	Melhoria de Conhecimentos.
ME:	Ministério da Educação
NEE:	Necessidades Educativas Especiais
NEFG:	Núcleo de Educação-Formação Global
NEFI:	Núcleo de Educação-Formação Integrada
NTIC:	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OCDE:	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
PDEFA:	Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos
PEA:	Projecto de Educação de Adultos (da Universidade do Minho)
PGFC:	Projecto de Gestão Flexível do Currículo
PIF:	Processo Individual do Formando
PNAEBA:	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos

Adultos

PRODEP:	Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal
QND:	Quadro de Nomeação Definitiva
QZP:	Quadro de Zona Pedagógica
RAM:	Região Autónoma da Madeira
RJFC:	Regime Jurídico da Formação Contínua (de docentes)
RMG:	Rendimento Mínimo Garantido
RVCC:	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SEAE:	Secretaria de Estado da Administração Educativa
SEED:	Secretaria de Estado da Educação e Desenvolvimento
SEEF:	Secretaria de Estado do Emprego e Formação
SEEI:	Secretaria de Estado da Educação e Inovação
SEFP:	Sistema Educativo-Formativo Português
SEP:	Sistema Educativo Português
SER:	Secretaria Regional da Educação
SERE:	Secretaria de Estado dos Recursos Educativos
SIQE:	Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação
SPCE:	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
TEEF:	Território ou Espaço Educativo-Formativo
TEIP:	Território Educativo de Intervenção Prioritária
UA:	Universidade Aberta
UC:	Unidades Capitalizáveis
UEA:	Unidade de Educação de Adultos
UM:	Universidade do Minho
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF:	Organização das Nações Unidas para a Protecção da Infância ou Fundo das Nações Unidas para as Crianças

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	2
1 - AS ORIGENS DESTE ESTUDO.....	8
2 - OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO	13
CAPÍTULO I. - NOS MEANDROS DA EDUCAÇÃO- FORMAÇÃO DE ADULTOS O ENSINO RECORRENTE	17
1.1- EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DOS ADULTOS.....	18
1.2-EVOLUÇÃO DE UM CONCEITO: DA EDUCAÇÃO AO ENSINO RECORRENTE.....	25
CAPÍTULO II - A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	40
1-MODELOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	41
2- OS DIFERENTES MODELOS	47
2.1-MODELO DE IMITAÇÃO ARTESANAL	47
2.2-MODELO BEHAVIORISTA	49
2.3-MODELO CLÍNICO	51
2.4-MODELO DESENVOLVIMENTISTA.....	56
2.5-MODELO ECOLÓGICO	59
2.6-MODELO REFLEXIVO.....	61
CAPÍTULO III.....	64
O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR NO SEU CONTEXTO DE FORMAÇÃO.....	64
1-A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	65
2-MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	76
2.1-MODELO TRADICIONAL/ARTESANAL	80
2.2-MODELO DE FORMAÇÃO COMPORTAMENTALISTA	83
2.3-MODELO DE FORMAÇÃO PERSONALISTA.....	85
2.4-MODELO DE FORMAÇÃO BASEADA NA PESQUISA	88
CAPÍTULO IV - O CURRÍCULO NO ENSINO RECORRENTE	94
1-QUESTÕES CURRICULARES	95
2-O CURRÍCULO NO ENSINO RECORRENTE	103
3-PROGRAMAS REFERENCIAIS DO ENSINO RECORRENTE.....	107
4- O ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DO ENSINO RECORRENTE - 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	114
4.1-OS DIFERENTES NÍVEIS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO RECORRENTE	119
CAPÍTULO V.....	125

ESTRUTURA CONCEPTUAL DO PERFIL DE PROFESSOR DE ADULTOS	125
E OS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL.....	125
1-PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DE ADULTOS ..	126
2-OS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DE ADULTOS	129
CAPÍTULO VI - ANÁLISE DAS PRÁTICAS E NECESSIDADES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES AO NÍVEL DO 1º - CICLO BÁSICO RECORRENTE NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA	135
1-OBJECTIVOS DO ESTUDO	136
2-OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	140
3-PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO.....	143
4-RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS.....	148
CAPÍTULO VII - RESULTADOS.....	159
1- UM OLHAR ESTATÍSTICO, RELACIONADO COM OS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA.....	160
2-UM OLHAR ESTATÍSTICO, RELACIONADO COM OS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO ONDE FUNCIONAM OS CURSOS DO ENSINO RECORRENTE NO ANO LECTIVO 2002-2003	162
3- UM OLHAR ESTATÍSTICO RELACIONADO COM A COORDENAÇÃO NO ENSINO BÁSICO RECORRENTE NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA.	165
4- UM OLHAR ESTATÍSTICO RELACIONADO COM A FORMAÇÃO INICIAL - UNIVERSIDADE DA MADEIRA.....	166
5-PERSPECTIVAS DOS COORDENADORES, PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES	167
5.1-PERSPECTIVAS DOS COORDENADORES.....	168
5.1.1-PERCURSO DE VIDA PROFISSIONAL.	168
5.1.2-POSICIONAMENTO DOS COORDENADORES	171
AO NÍVEL DO ENSINO RECORRENTE.....	171
5.1.3-ÁREAS PRIORITÁRIAS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO AO NÍVEL DO ENSINO RECORRENTE. COORDENADORES.....	175
5.2-PERSPECTIVA DOS PROFESSORES	183
5.2.1-PERCURSO DE VIDA PROFISSIONAL	183
5.2.2-POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES AO NÍVEL DO ENSINO RECORRENTE	185
5.2.3-ÁREAS PRIORITÁRIAS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO AO NÍVEL DO ENSINO RECORRENTE	193
5.3-PERSPECTIVA DOS FUTUROS PROFESSORES	199
5.3.1-PERCURSO ACADÉMICO DAS ALUNAS FINALISTAS DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA	199

5.3.2-REPRESENTAÇÕES DOS FUTUROS PROFESSORES AO NÍVEL DO ENSINO RECORRENTE.....	201
5.3.3-ÁREAS PRIORITÁRIAS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO AO NÍVEL DO ENSINO RECORRENTE DOS FUTUROS PROFESSORES	203
5.4- UM OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM: O CLIMA DE TRABALHO NO ENSINO RECORRENTE.....	205
5.5- ADULTOS EM APRENDIZAGEM: PARA ALÉM DA PEDAGOGIA E DA ANDRAGOGIA.....	208
5.6- O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA E O ENSINO RECORRENTE	212
5.6.1-O QUE É UM «MODELO DE GESTÃO» ESCOLAR QUE CONTEMPLA A EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DE ADULTOS ?	213
CONCLUSÕES	220
BIBLIOGRAFIA	225
PUBLICAÇÕES	252
ANEXOS.....	256

(...) Ora em nosso entender, o que estará na ordem do dia é a necessidade de uma redefinição e clarificação de responsabilidades dos diversos intervenientes nos processos educativos e formativos. Até porque, por acção ou por omissão, tais responsabilidades nunca deixam de existir.

Esteves, (2000:122)

INTRODUÇÃO

Se alguns de vocês compreenderem e quiserem, mudareis, pela vossa acção, a fisionomia e a forma da escola. E esta mudará um dia a face do mundo, ou contribuirá pelo menos para a sua modificação.

Freinet (1974:190)

A presente investigação integra-se num estudo: *Um olhar para uma nova perspectiva na Educação-Formação de Adultos*, centrado na caracterização dos processos de mudança inerentes à Formação Inicial de Professores relativamente ao seu desempenho de funções no 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

O interesse deste estudo, situa-se na complexidade da interface de duas realidades em si mesmo muito complexas – a da escola como organização social, na qual funciona o Ensino Recorrente, (ao nível do 1º Ciclo) como subsistema educativo, e por outro lado, a Supervisão Pedagógica enquanto formação de pessoas-professores.

Nesta Tese seguimos Umberto Eco (1977) quando nos apresenta uma lista de regras, que considera óbvias, para quem se candidata à elaboração de um trabalho em Ciências Humanas:

- Que o tema corresponda aos interesses do candidato (dos autores do trabalho).
- Que as fontes a que recorre sejam acessíveis.
- Que as fontes a que recorre sejam manuseáveis.
- Que o quadro metodológico da investigação esteja ao alcance da experiência do candidato.

A maior parte dos cientistas não são propriamente construtores de novas teorias, mas investigadores que tentam mostrar a viabilidade ou falsidade das teorias dos outros.

Por outro lado, uma verdade é cientificamente válida quando conquista a adesão e o consenso da comunidade científica, quer se trate da Biologia, da

Física, da Medicina ou da Educação. A actividade científica é pois, em boa parte, a crítica do saber e da verdade apresentada por outros.

No enquadramento teórico nos temas tratados nesta Tese procuramos analisar uma(s) possível(eis) resposta(s) relativamente ao Ensino Recorrente no 1º Ciclo face a um novo desafio na Formação Inicial numa direcção mais profissionalizante, neste grau de Ensino.

O objectivo geral desta investigação, resulta de um diagnóstico e de uma análise às necessidades de formação dos professores desde a sua Formação Inicial, à Formação Contínua na área da Educação-Formação de Adultos. Ainda ao nível do Ensino Recorrente e partilhando também do levantamento das áreas temáticas definidas e propostas pela Direcção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira, no ano lectivo 2002-2003 foi também considerado de relevância para a investigação o tema agora estudado, contribuindo de certa forma como uma mais valia para o Sistema Educativo na R.A.M.

Esta investigação, devemos também referir, que é, de certo modo, uma *homenagem simbólica* a todos os formandos, (alunos-adultos) que durante o dia trabalham e à noite ainda e renovam energias para investir no seu próprio processo de auto-formação.

Os formandos, cada um com a sua história de vida, sendo algumas delas profundamente desmotivadoras, marcadas pela emigração, as agruras da exclusão social ou da pobreza, entre outros factores sociais que na realidade foram determinantes nas suas vidas.

O homem, é tanto mais capaz de responder ao histórico e universalmente humano quanto mais profundo é o seu conhecimento, quanto mais rica a sua vida, ou seja, tanto mais apto ele se sentirá, quando mais for capaz de progredir e evoluir.

Aqui deixamos uma palavra de apreço e esperança aos alunos do Ensino Recorrente, no sentido de que em cada (re)começo de vida escolar, como nos afirma Nogueira (1996:18): "*que a "roda rode" de outra forma e que a vida lhes sorria mais*".

A investigação empírica decorre na Região Autónoma da Madeira no ano lectivo 2002-2003 ao nível do Ensino Básico do 1º Ciclo do Ensino Recorrente. Os participantes neste estudo são: Coordenadores, Professores em exercício de funções no Ensino Recorrente, e ainda alunos finalistas no ano lectivo 2002-2003, da Universidade da Madeira, ou seja, futuros Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A metodologia utilizada traduz-se em entrevistas informais com perguntas abertas. A entrevista foi o modelo adoptado para este estudo e tem como finalidade, a verificação das hipóteses ou questões de investigação propostas. Esta técnica, permite-nos deste modo, que os entrevistados nos relatem à vontade o seu campo de acção no Ensino Recorrente, apesar de encaminharmos as questões com o intuito de captar um nível superior de qualidade de informação de acordo com os guiões das entrevistas que previamente estavam definidos.

Fletcher (1973) é quem nos lembra que devemos considerar uma entrevista como um encontro de duas pessoas, frente a frente, para através de uma troca de impressões, atingirem um objectivo conhecido. É o mesmo autor que afirma que numa entrevista, um dos principais problemas é o da verdade, pois ninguém escuta uma fonte de informação que não seja digna de crédito.

Bardin (1977) recomenda-nos por outro lado a necessidade de delimitar o campo de trabalho através do princípio da "*identificação exhaustiva dos conteúdos das mensagens e (...) [que] devem ser «homogéneas, exhaustivas, exclusivas, objectivas e adequadas ou pertinentes»*".

A presente investigação está organizada em sete capítulos: o título aglutinador deste conjunto de estudos: *Um olhar para uma nova perspectiva na Educação-Formação de Adultos-Análise das Práticas e Necessidades de Formação dos Professores, ao Nível do Ensino Básico Recorrente na Região Autónoma da Madeira*, apresenta ao leitor um conjunto de pistas e princípios orientadores propostos para este estudo.

A temática relativa à fundamentação teórica, desta investigação organiza-se nos diversos capítulos, desde aquele onde está implícito um estudo relativo aos meandros da Educação-Formação de Adultos, incluindo a

evolução do conceito de Educação ao Ensino Recorrente (mudança de paradigma).

No segundo capítulo, incluímos um estudo relativo ao conceito de Supervisão Pedagógica, e a sua pertinência com o Ensino Recorrente, bem como apresentamos uma abordagem aos diversos modelos:

- Modelo de Imitação Artesanal,
- Modelo Behaviorista,
- Modelo Clínico,
- Modelo Desenvolvimentista,
- Modelo Ecológico,
- Modelo Reflexivo.

No terceiro capítulo, apresentamos um estudo relativo ao desenvolvimento do professor no contexto da sua formação e o seu alargamento ao nível do Ensino Básico Recorrente.

Ainda na formação de professores, fazemos referência aos Modelos de Formação de Professores na perspectiva de Zeichner:

- Modelo Tradicional -Artesanal,
- Modelo de Formação Comportamentalista,
- Modelo de Formação Personalista,
- Modelo de Formação Baseado na Pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos uma abordagem geral relativa ao Currículo, bem com as questões curriculares subjacentes Currículo no Ensino Básico Recorrente.

Neste capítulo, são também apresentados os Programas Referenciais do Ensino Recorrente, o Enquadramento Legislativo do Ensino Básico Recorrente e ainda uma apresentação dos diferentes níveis de Aprendizagem neste grau de Ensino.

No quinto capítulo, é apresentado um breve estudo relativo à estrutura conceptual do Perfil do Professor de Educação-Formação de Adultos e ainda uma referência aos Ciclos de vida profissional dos professores e a sua pertinência no funcionamento do Ensino Recorrente.

A investigação empírica centraliza-se no sexto capítulo, onde é apresentada a metodologia decidida para a constituição do “corpus” documental bem como a respectiva análise e características deste estudo.

O posicionamento dos coordenadores e dos professores bem como as representações dos futuros professores, alunos finalistas da Universidade da Madeira são apresentadas decorrentes das entrevistas.

As entrevistas são analisadas à luz da análise de conteúdo, que como afirmava Bardin (1977:38): “(...) aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens.”

Decorrente das entrevistas, surge também a necessidade de apresentarmos um breve estudo relativo à aprendizagem dos Adultos, ao clima de trabalho no Ensino Recorrente e ao Projecto Educativo.

Finalmente são apresentados os resultados do estudo no sétimo capítulo e em seguida as Conclusões relativas a esta investigação.

Partilhando da visão de Lopes e Ribeiro (1996:390): “(...) encontramos suporte mais lato para o caminho que queremos percorrer e que se demonstra francamente novo, profundo e, por isso, difícil; mas confirmamos também que para realizarmos projectos de inovação, social e educativa, temos que saber “praticar” modos de comunicação que gerem comunidades vivas, orgânicas e produtivas, ou seja, novas identidades sociais colectivas.”

Nos anexos são incluídos os Guiões das Entrevistas, os Índices de Quadros, Índices de Gráficos, um Organograma do Sistema Educativo, um pequeno Glossário, e uma Bibliografia Geral, (de consulta, volume II).

Em jeito de síntese, não podemos deixar de reconhecer que estamos cientes de que a Educação é uma tarefa de todos e a todos diz respeito e que em cada momento da nossa vida somos capazes de melhorar, inovar e gerir cada novo conhecimento.

A mutação sociocultural que se tem vindo a operar nas sociedades ocidentais contemporâneas, de que somos parte e testemunhas, tem muito a

ver com o que Zoll (1992), (citado por Sousa, 2000:11) chama de “*radicalização da modernidade*”. Dificilmente pensamos as actuais formas de vida social desligadas do fenómeno da globalização, como tal apelamos empenhadamente aos vários intervenientes e interessados no processo educativo em matéria de Educação-Formação de Adultos, que manifestem o seu parecer, o seu juízo, a sua crítica, a sua cooperação e colaboração, no sentido de que os nossos frutos se traduzam numa mais valia para o Sistema Educativo do Ensino Recorrente na Região Autónoma da Madeira.

Este é um estudo necessariamente em aberto perante as grandes remodelações do seu cenário e dos seus actores, onde deverão surgir novos padrões de desempenho mais ambiciosos que tornem a Escola numa Organização Escolar com uma Supervisão Pedagógica, que tendo a deslocar-se de forma ascendente e evolutiva na rampa da qualificação do Ensino Recorrente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Que os mestres da vida e da escola, contribuam e continuem a contribuir para a nossa cultura e crença nos princípios, fundamentos e ferramentas da Qualidade da Educação-Formação de Adultos, que são na realidade as nossas principais aspirações didácticas e pedagógicas integradas nesta Tese.

1 - AS ORIGENS DESTE ESTUDO

A apresentação de trabalhos monográficos, dissertações e teses traduz o resultado de uma pesquisa mais ou menos aprofundada e exigente, e é fruto da aplicação de métodos, técnicas e regras subjacentes ao processo de investigação científica.

Fernandes (1995:144)

A literatura sobre inovação e mudança educativa é relativamente ampla. Na visão de García (1999:168) a primeira delas é a existência de inovações de qualidade, ou pelo menos valorizadas como tal pelos professores.

Para Doyle e Ponder, (1977) citado pelo mesmo autor, os professores movem-se pela *ética do prático*, ou seja valorizam aquilo que tenha maior probabilidade de aplicação imediata e directa. Juntamente com isto, exige-se que os professores disponham de informação suficiente acerca das inovações nas quais se vão implicar, ou seja nos próprios conteúdos da inovação, e neste caso em particular numa perspectiva de Educação-Formação de Adultos.

A mudança no ensino e, como consequência, o desenvolvimento profissional dos professores, não é uma actividade que cresça por geração espontânea, como nos alerta Medina, “a *inovação curricular é um processo de transformação crítica*” citado por García (1999:168).

No Sistema Educativo, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente, ao realizarmos um diagnóstico relativo ao funcionamento deste grau de Ensino, como uma parcela do Sistema Educativo, constatamos que a Educação de Adultos em Portugal continua hoje a ser um parente distante do nosso sistema social, assim como a Formação Inicial de Professores específica para este grau de Ensino. Face a esta realidade, é neste cenário e à luz das investigações, que apresentamos como justificação, a razão fundamental para origem deste estudo.

O povo traduz as suas representações sociais com a imagem de um discurso comum de que o Ensino Recorrente, é “a escola dos Adultos, é a escola da noite”.

No Ensino Recorrente Nocturno, no 1º Ciclo do Ensino Básico, estão todos os professores e outros intervenientes educativos, que como referia Platão: “*Quod recipitur, ad modum recipientis recipitur.*”(O que se recebe, recebe-se na maneira do recebedor) exercem as suas funções docentes na Alfabetização de Adultos, na Educação-Formação de Adultos, sem que as Instituições de Formação Inicial os tivessem preparado com uma formação especializada para o exercício dessas mesmas funções docentes. Além do mais na Educação-Formação de Adultos, talvez porque ainda se continua a pensar que Alfabetizar Adultos e Alfabetizar Crianças é supostamente facultar a mesma formação tanto aos alunos-adultos como aos professores.

A nova aprendizagem exige uma nova forma de organizar a formação de professores face neste contexto educativo, proporcionando uma adaptação para as relações que se estabelecem entre os adultos, porque o professor também é adulto e, deste modo, deverá ser um profissional formado para que seja capaz de proporcionar um clima de aprendizagem de acordo com os contextos de ensino-aprendizagem, e as expectativas dos adultos sejam correspondidas de forma a contribuírem para o sucesso de cada aluno-adulto.

A educação deixa de ser equivalente ao desenvolvimento de meras operações mecânicas, pois na verdade a educação ao longo da vida está condicionada ao surgimento de uma nova geração de aprendentes, ou seja como nos afirma Carneiro, (2000:16):”*As pessoas que convivem com culturas de aprendizagem, que dominam importantes aptidões meta-cognitivas e que estão preparadas para dar sentido ao mundo mais complexo e incerto. Neste contexto, os professores em geral, são um interface essencial. Paradoxalmente, a necessidade de educar torna-se-á a prioridade mais importante numa sociedade de aprendizagem.*” Ainda segundo Carneiro, e partilhando da sua opinião, formar professores em formação inicial ou em formação contínua significa integrá-los em componentes de contextos de uma

nova aprendizagem e de novo conhecimento, é de primordial importância na Educação-Formação de Adultos.

A sustentabilidade de um sistema de educação implica colocar os professores na primeira linha dos novos paradigmas educativos no universo da Educação-Formação de Adultos. Na opinião de Afonso *et al* (2002:130): “Os quadros conceptuais que tem estado presentes na formação de professores, baseiam-se predominantemente, em correntes sediadas, na psicologia e na epistemologia. Literatura sobre formação e desenvolvimento profissional de professores, fundamentada na sociologia é escassa e, por vezes, muito superficial.” Também os autores, Liston e Zeichner (1993) e Wilson e Berne (1999) são da opinião que os esforços e as actividades dos formadores-investigadores no domínio do desenvolvimento profissional, para obterem resultados mais consistentes e profundos, devem centrar-se no ensino como prática contextualizada e ressaltar os contextos sociais e políticos gerais no qual estão imersos. Estes autores, apelam também para a necessidade de prestar especial atenção às dinâmicas de género, etnia e classe social da escolarização no contexto de formação de professores.

Em jeito de síntese, na realidade, a investigação ao nível do 1º Ciclo Ensino Básico Recorrente, não tem sido uma área prioritária de estudo em termos de aposta neste subsistema educativo na R.A.M. Por outro lado, consultando o Guia da Universidade da Madeira, a fim de analisar a estrutura curricular do Grau de Licenciatura do 1º Ciclo do Ensino Básico, constata-se que no presente estão ausentes no Plano de Estudos da Formação Inicial de Professores disciplinas específicas, tais como a título sugestivo:

- Formação-Educação de Adultos e Estágio Pedagógico integrado – Adultos.
- Administração Educacional no Ensino Recorrente.
- Ensino Recorrente e Desenvolvimento Local.
- Psicologia da Aprendizagem dos Adultos.
- Formação Pessoal e Social dos docentes de Ensino Recorrente.

- Andragogia, entre outras áreas temáticas naturalmente abrangentes com a Educação-Formação de Adultos e o Ensino Recorrente.

No Sistema Educativo, diversos autores, entre os quais se destaca Simões (1996), na época Presidente da Comissão Científica e da Comissão Organizadora da I Jornada de Educação de Adultos em Portugal, manifestava o desejo de que a **“Educação de Adultos fosse uma disciplina universitária”** devidamente reconhecida e de que se criassem nos Estabelecimentos de Ensino Superior cursos de Formação de Docentes e de Especialistas de Educação de Adultos.

Nas II Jornadas de Educação de Adultos (2001), a Comissão Organizadora afirmava que: *“...com a promoção da Educação de Adultos a disciplina universitária e com o seu reconhecimento como tal cada vez mais generalizado, impõe-se um trabalho de elaboração de modelos e teorias, de que o domínio é particularmente carente.”*

Na Região Autónoma da Madeira os docentes que estão colocados no presente ano lectivo, 2002-2003 são única e exclusivamente professores recém-licenciados, que por razões de diversa ordem, por motivos pessoais, ou não tendo outra alternativa profissional, aceitaram a sua colocação no Ensino Recorrente. Por outro lado, constata-se a necessidade de dar resposta à grande oferta pública destes professores e talvez por isso, a sua colocação no Ensino Recorrente.

Numa perspectiva de Educação-Formação de Adultos, diz-nos Lima que: *“seja enquanto sector do sistema educativo, objecto de políticas públicas, prática sócio-educativa, rede pública e privada, seja como afirmação de movimentos sociais, intervenção do Estado ou da Sociedade Civil, objecto, ainda, de estudo e de produção académica, a Educação de Adultos em Portugal quase representou um “sector diminuído”, (Pires, 1988), “um domínio apagado e marginal..”* Lima (1996:61).

A Supervisão Pedagógica enquadra-se neste campo educativo (e talvez, também por isso), é que emergem as maiores e as mais evidentes dúvidas,

interrogações, incertezas, perplexidades face às práticas docentes, do Ensino Recorrente.

Nas origens deste estudo, não podemos de deixar de referir que este é um processo de construção e descoberta, isto é, quando pensámos num estudo desta natureza, fomos gradualmente constatando o funcionamento do Sistema Educativo relativo ao Ensino Recorrente na Região Autónoma da Madeira. Nos Planos de Formação Inicial das diferentes licenciaturas Via-Ensino, quer na Região Autónoma da Madeira, quer em Portugal Continental, não há Formação-Específica-Especializada para os professores leccionarem o 1º Ciclo do Ensino Recorrente. Em teoria e em prática a Educação-Formação de Adultos reveste-se de várias faces e diferentes perspectivas, consoante a filosofia que as suporta, o que traduz em objectivos e métodos de Educação-Formação de Adultos também diferentes, bem como diferentes conceitos de alunos e professores de acordo cada época. Nas origens deste estudo, as razões que justificam o mesmo, emergem da lacuna que se constata na Formação Inicial de Professores face ao Ensino Recorrente.

A função da escola e do professor é inserir-se no contexto do Ensino Recorrente sendo a nossa pretensão, não obstante, num contexto social de fragmentação, incerteza, enorme competição, predomínio da constante mudança, enquadrar todo este conjunto de contradições internas e limitações e sermos capazes face às necessidades de Formação dos Professores que leccionam o Ensino Recorrente na Região Autónoma da Madeira, apresentar o nosso contributo no sentido de uma mais valia da Qualidade do Sistema Educativo.

A Formação Inicial de Professores deverá ser repensada em articulação com o Ensino Recorrente, assim como nos refere Freire (1997) ninguém educa ninguém, ninguém educa sozinho, e os homens educam entre si em comunhão. No início de um novo milénio é necessário que se questionem os velhos paradigmas da educação face ao Sistema Educativo actual e enfrentem o fantástico desafio de reinventar novos modelos de Supervisão Pedagógica de Formação de Professores de modo a poderem dar resposta às necessidades deste novo mundo.

2 - OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A importância da promoção de actividades educativas e culturais para uma melhor assunção, por parte dos reformados e idosos, do seu próprio envelhecimento, para lhes assegurar melhores condições de existência e, ainda, para fazer com que as sociedades beneficiem da sua longa experiência.

UNESCO (1986:29)

A presente investigação permite-nos fazer um levantamento das práticas pedagógicas e didácticas dos docentes ao nível do 1º Ciclo do Ensino Recorrente, e em paralelo estabelecer uma análise dessas mesmas necessidades no âmbito da formação de professores.

A hipótese de que é necessário inovar e apostar na formação inicial e contínua dos professores, numa área possivelmente até especializada a fim de leccionarem o 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente, são os nossos objectivos propostos e justificados para esta investigação.

Este estudo apresenta deste modo alguns pontos que possam fomentar e sustentar um debate, uma reflexão, em torno da Formação de Professores para leccionarem o 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

As fronteiras existentes entre algumas das concepções dos professores relativas aos contextos de Ensino-Aprendizagem e a sua prática docente com os adultos, são deste modo objectivos desta investigação ou seja, reflectir sobre as expectativas e motivação dos professores para a Educação-Formação de Adultos, que por vezes nos dão sinais de frustração, desmotivação e insatisfação profissional.

Na Educação de Adultos é importante conhecer bem o adulto e para ilustrar esta afirmação, gostaríamos de descrever, antes de mais, algumas das interrogações que podemos constatar ao nível empírico como possíveis causas

do fracasso das aprendizagens de alguns adultos e de insatisfação docente. Um catálogo mais completo e exaustivo destas razões, poder-se-ia apresentar, mas apenas mencionamos questionar três, que possivelmente se verificam em muitos Cursos de Adultos desta natureza do 1º Ciclo do Ensino Recorrente:

1ª-Alguns professores tratam os adultos como crianças, por vezes enfatizam e relacionam-se com estes como se fossem crianças. Os adultos são colocados em escolas, salas de aulas e carteiras feitas para crianças, com a agravante de em algumas escolas o mobiliário disponível e ao serviço dos Adultos, ser o mesmo do Ensino Pré-Escolar.

2ª-Frequentemente a palavra Educação é associada com a Instrução tradicional para crianças. Por isso, é muitas vezes considerado evidente que, se os adultos querem receber instrução, eles terão de se adaptar (quando conseguem a adaptação) ao mesmo processo que é facultado às crianças e jovens.

3ª-Uma outra questão é que os professores de crianças e jovens, são os docentes que leccionam o Ensino Recorrente, isto é, docentes que têm a tendência a pensar que a *Educação é igual à Instrução* e que, desde que sejam professores, sabem o que é a Educação como uma invariante em qualquer grau de Ensino.

Por outro lado, acontece com os professores o que acontece com outros profissionais, isto é, uma espécie de mal-estar docente, porque mesmo aqueles professores que foram consciencializados de que os adultos devem ser tratados duma maneira diferente das crianças, têm muitas vezes dificuldades de adaptação ou perante os seus alunos ou em relação ao próprio Sistema Educativo.

Os esquemas práticos proporcionam aos professores formas de realização do seu trabalho, deduz-se daí que a formação e o seu aperfeiçoamento serão mais efectivos, desde que se forneçam a esses profissionais esses mesmos esquemas para a realização do seu exercício docente com os Adultos.

No sentido de compreender como se constitui e se processa a prática profissional dos docentes, Perrenoud (1993), discute algumas das dimensões ou dos aspectos dessa prática, frisando o autor que existe na prática docente uma dimensão inconsciente e não inteiramente racional.

A tomada de consciência do papel primordial do professor suscita hoje na sociedade, nos governos, nas organizações profissionais e no âmbito da comunidade científica em Educação uma preocupação e uma reavaliação daquilo que se espera do professor no contexto de Ensino-Aprendizagem com os Adultos.

Segundo Giroux (1988) argumenta que a tarefa actual de uma pedagogia radical seria apropriar-se selectiva e criticamente de alguns valiosos *insights* da teoria do discurso e das teorias pós-estruturalistas, dentre outras. No entanto, recomenda cautela, no sentido de que se faça essa apropriação sem cair na armadilha de se enredar na linguagem impenetrável ou nos argumentos sem perspectivas que marcam parte da produção teórica nessas áreas.

Como o têm sugerido alguns autores, tais como Lucio- Villegas & Fragoso (2001); Silva (2000), Seguro & Leiria (2000), o Estado não se tem empenhado o suficiente no cumprimento do seu papel em relação à Educação de Adultos.

A alfabetização de Adultos continua a ser feita por professores do Ensino Regular que não são preparados nesta área da Educação de Adultos e na melhor das hipóteses coordenada por professores que possuem alguma experiência no campo de Educação-Formação de Adultos.

Em jeito de síntese, a nossa intenção neste estudo, é a de partilharmos uma contribuição do conhecimento científico, e do ponto de vista crítico apresentar novas pistas pedagógicas e didácticas a serem exploradas relativamente à Formação Inicial e Contínua dos Professores que leccionam o 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

Para tal, formulamos as seguintes questões de investigação:

(1) Posicionamento e representações sobre o Ensino Recorrente.

- i. De que modo se posicionam os Coordenadores e Professores, na Região Autónoma da Madeira no ano lectivo, 2002-2003, relativamente ao exercício das suas funções docentes no Ensino Recorrente?
- ii. Quais são as representações dos alunos da Universidade da Madeira, no ano lectivo 2002-2003, futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente, na Região Autónoma da Madeira?

(2) Necessidades de Formação dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

- i. Quais são as áreas prioritárias no que respeita a necessidades de Formação Docente, quer Inicial quer Contínua sentidas ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente?

Se a aposta deve ser feita em torno da valorização da pessoa humana, considero então que a formação de professores constitui um período fundamental de crescimento pessoal que não pode ser negligenciado, pois inscreve-se num contexto mais amplo de desenvolvimento global da pessoa (...)

Sousa, (2000:257)

CAPÍTULO I

NOS MEANDROS DA EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO DE ADULTOS O ENSINO RECORRENTE

Neste início de século e de milénio, dominado pela globalização e pelo impacto do conhecimento científico e tecnológico em todas as dimensões da vida social, é natural que todos nós, enquanto formadores de professores, nos interroguemos sobre a formação que estamos a facultar aos futuros docentes para que eles possam dar resposta às exigências da escola do presente e sejam receptivos às perspectivas de futuro. É, portanto, chegado o momento das grandes revisões que nos levem a determinar o dever e haver do capital cultural legado pelo século findo no que se refere aos fundamentos científicos, técnicos e práticos da formação inicial dos professores. Revisão que salvguarde o que deve ser salvaguardado, mas abra portas à construção do futuro possível dentro do futuro desejável e não àquele futuro que as modas, os profetas e os representantes de interesses organizados nos querem impor como inevitável. Revisão tanto mais necessária quanto a literatura científica sobre os primeiros tempos de exercício profissional divulga resultados que deverão levar as escolas de formação a questionarem-se sobre a formação que proporcionam e sobre a articulação que estabelecem com as escolas onde se desenvolve a prática.

Estrela, (2002:17)

1.1- EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO DOS ADULTOS

(...) o professor:

Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa cuja definição contribui activamente; (...)

Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação; (...)

Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

In Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
(Decreto - Lei n.º 240/ 2001, de 30 de Agosto)

A Sociedade e a Economia Portuguesa seguem hoje um modelo de desenvolvimento que tende a valorizar o conhecimento como factor de competitividade e inovação, na complexidade dos desafios que se referem à qualificação da escola e dos professores.

Uma educação e formação com novos meios e outras ambições, que propicie a todos novas oportunidades de aprendizagem e de valorização profissional, sustentando políticas activas de reforço da competitividade económica e de coesão social, constituindo deste modo a meta que urge atingir em tempo útil.

O processo de formação é tanto mais feliz quanto mais as suas diversas fases assumirem o carácter de acontecimentos vividos, sendo o essencial na educação, não a doutrina ensinada, mas é o seu despertar.

A educação é um processo social, é desenvolvimento ou seja não é apenas a preparação para a vida, mas é a própria vida. Todo o homem revela duas espécies de educação: a que lhe é dada pelos outros, e por outro lado e muito mais importante, é a que ele dá a si mesmo. Para isto, o professor é considerado um actor organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no contexto de trabalho, ou seja um profissional que precisa de formação contextualizada na área, tal como outras profissões complexas, e neste caso na área da Educação-Formação de Adultos. Assim, o professor é alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais.

Sem pretender entrar numa análise exaustiva do conceito *formação*, teremos, entretanto, de reconhecer que o mesmo tem sido marcado por traços de relativa ambiguidade. Desde logo, falar de formação poderá implicar juízos diferenciados em função da óptica adoptada. Assim, poderemos, por um lado, considerar as abordagens que privilegiam o seu tratamento enquanto construção de produtos ou obtenção de resultados, ou por outro aquelas que pretendem pôr em evidência o carácter dinâmico do processo formativo e que, por si mesmo privilegiam o processo. Esta é a óptica de Ferry que define a formação como: “*um processo de desenvolvimento individual tendente a adquirir ou a aperfeiçoar capacidades.*” Ferry, (1983:34), citado por Pires (1996:578).

A presente Tese situa-se na complexidade dos desafios que a primeira década do século XXI terá de enfrentar e como tal torna-se um desafio profissional, intelectual e estimulante existir esta possibilidade de produzir um outro conhecimento sobre os professores que directa ou indirectamente estão ligados às práticas pedagógicas ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

Esta investigação, permite-nos assim obter um maior conhecimento e uma melhor compreensão da pessoa e do profissional (do professor), mais útil para problematizar (e para mudar) as referidas práticas educativas e pedagógicas, reflectindo também nos conceitos de educação-formação.

Ao nível da investigação Flanders e Estrela dizem-nos que:

A investigação tem mostrado que quando os professores ou os alunos-professores têm oportunidade de estudar ponderadamente o seu próprio comportamento de ensino e têm oportunidades de uma prática que é seguida de análises adequadas, há muitas probabilidades de eles mudarem ou modificarem os seus «*patterns*» de comportamentos de ensino e que “*nas circunstâncias atrás descritas, a natureza da mudança ou a direcção de uma mudança podem ser previstas*”. (Flanders, 1976:170; citado por Estrela, 1994: 59).

A S.R.E. (2002-2003) no documento relativo aos seus Objectivos e Estratégias para o Ensino Recorrente, orienta-nos para a necessidade dos professores que exercem funções docentes neste grau de Ensino, recorrerem às experiências pessoais dos adultos, fortalecerem a confiança neles e assegurar a sua participação activa em todas as fases do correspondente processo educativo.

Mais, apela para uma sensibilização dos professores, no sentido de promoverem uma adaptação às condições concretas da sua vida quotidiana e trabalho, tendo em conta as características pessoais do adulto em formação, a idade, o meio familiar e social, profissional ou residencial e a forma como estas condições e características se relacionam entre si.

A participação dos adultos, neste contexto de educação-formação, deverá ser estimulada e apelar para a formação de grupos, e de comunidades na tomada de decisões a todos os níveis no processo educativo particularmente na determinação das suas necessidades, na elaboração, execução e avaliação dos programas de estudo e na organização de actividades educativas que visam transformar o meio de trabalho e a sua vida em sociedade.

O desenvolvimento económico e social de toda a comunidade deverá ser promovido e reconhecido como parte integrante do processo educativo fomentando formas próprias de organização criadas para Adultos com vista a solucionar os seus problemas quotidianos e em simultâneo reconhecer que cada adulto, em virtude da sua experiência vivida, é portador de uma cultura

que lhe permite ser simultaneamente educando e educador no processo educativo, em que participa de acordo com os contextos nos quais estão inseridos.

Na aprendizagem é indispensável desenvolver o potencial individual na formação inicial para o exercício das funções docentes no Ensino Recorrente. Na verdade não existe uma preparação especializada dos professores nesta área, ou seja uma tomada de reflexão relativa aos conceitos de Educação-Formação dos Adultos. Ao nível do Ensino Recorrente é também urgente repensar a formação inicial, diz-nos Estrela:

É portanto, chegado o momento das grandes revisões que nos levem a determinar o dever e haver do capital cultural legado pelo século findo no que se refere aos fundamentos científicos, técnicos e práticos da formação inicial dos professores. Revisão que salvguarde o que deve ser salvaguardado, mas abra portas à construção do futuro possível dentro do futuro desejável e não àquele futuro que as modas, os profetas e os representantes de interesses organizados nos querem impor como inevitável. Revisão tanto mais necessária quanto a literatura científica sobre os primeiros tempos de exercício profissional divulga resultados que deverão levar as escolas de formação a questionarem-se sobre a formação que proporcionam e sobre a articulação que estabelecem com as escolas onde se desenvolve a prática (Estrela,2002:17).

Na modalidade de formação inicial de professores é urgente, e indispensável para quem toma verdadeira consciência pedagógica fazer este mesmo questionamento, e basta apenas evocarmos os estudos sobre os processos de formação que ainda segundo a mesma autora:

(...) mostram como os professores principiantes tendem a submeter-se, através de formas de conformismo interiorizado ou estratégico, ao peso das culturas, tantas vezes conservadoras, existentes nas escolas, sofrem frequentemente um choque com a realidade que lhes oferece múltiplos problemas para a ultrapassagem dos quais se sentem pouco preparados e são especialmente sujeitos ao stress e a sentimentos de mal-estar, a que os colegas que se situam em fases mais avançadas da carreira não são, no entanto, imunes (Estrela, 2002:17).

Uma Educação-Formação de Adultos coerente com a formação de professores, é indissociável de uma mundividência que lhe confira sentido, legitimando-a e orientando-a na escolha de fins e de meios. Segundo Estrela, uma *“Mundividência raramente explícita nos programas de formação mas que se pode inferir, de forma fragmentada, quando se analisam os conteúdos e as práticas por eles prescritas ou propostas”* (Estrela, 2002:17).

A necessidade de superação do défice acumulado em matéria de educação e formação que caracterizou Portugal até ao início da última década, impulsionou a adopção de medidas políticas que, no presente, atravessam todo o sistema educativo e formativo da população activa, bem como uma grande lacuna na formação inicial dos professores para este campo, para esta problemática.

A educação e a formação de adultos caracterizava-se por vezes, por actividades dispersas e com muito fraca rentabilidade, isto é parecia haver um divórcio entre a educação e a formação profissional constatando-se uma certa falta de análise das necessidades de formação que por vezes também decorriam da análise dos saberes científicos da sociedade e da Instituição escolar e da ordem social que a regia e que não era objecto de questionamento, das necessidades individuais dos estudantes, (Estrela, 2002) ou seja dos futuros professores, alguns possivelmente candidatos ao Ensino Recorrente.

Em jeito de síntese, hoje surge uma nova aposta na educação, sustentada numa base de qualidade, numa perspectiva de educação e formação para todos, e com um princípio de aprendizagem ao longo da vida.

Como resposta educativa à população adulta, cada vez mais heterogénea e exigente, dá-se continuidade a acções de Ensino Recorrente, Básico e Secundário, como modalidade educativa centrada na escola, introduzindo ajustamentos diversificados e experimentando novos modelos pedagógicos e organizativos em escolas de todo o País. A par de outras soluções e iniciativas de Educação, procura-se assegurar uma maior articulação e proximidade ao

mundo do trabalho e na qual tomam parte outras estruturas, quer institucionais quer da sociedade civil.

Da articulação entre a educação e a formação de adultos impõe-se o combate aos baixos níveis de literacia e certificação, predominando hoje, em Portugal, a opção por respostas integradas de educação e formação, que reconhecem a associação entre a evolução e a formação global do indivíduo. A mesma articulação não se constata porém nas Instituições de Formação Inicial, no sentido de formarem os professores para esta realidade do Sistema Educativo-Ensino Recorrente, ou seja uma preparação especializada para os contextos de ensino aprendizagem no âmbito da Educação-Formação de Adultos.

Um processo de reconstrução que constitui uma espécie de vitalidade da escola como ponto nevrálgico não só na transmissão de saberes como em simultâneo na construção desses mesmos conhecimentos, numa perspectiva de encorajar um processo de Ensino-Aprendizagem ao nível da Educação-Formação dos Adultos.

A missão de transmitir tais conhecimentos confiada à Instituição Escolar, opõem-se actualmente aos desafios de construir saberes e competências, sendo estes mesmos novos desafios que obrigam os professores a analisarem os postulados em que se baseia a sua intervenção, ou seja, a considerar neste caso o contexto sociocultural em que se inserem os alunos dos Cursos de Adultos do Ensino Recorrente.

Nesta investigação pretendemos apelar para novas estratégias e recursos didácticos e metodológicos nas aprendizagens dos professores, ou seja proporcionar certos referenciais teóricos de acordo com a investigação científica, os quais contribuam para a Formação Inicial dos Professores ou Formação Contínua, do Ensino Recorrente.

Hoje da escola espera-se que seja neste tempo um espaço de construção mais abrangente capaz de proporcionar uma Educação-Formação dos Adultos, que leve à conscientização de muitas normas, valores e crenças contextualizados num determinado tempo, espaço e cultura.

Formosinho (2002:09) diz-nos que: *"Espera-se também que relativismo sociomoral não seja o domínio da anomia, pelo que cabe à escola seleccionar aqueles princípios que são intemporais porque decorrem dos direitos humanos."*

A comunidade é uma rede complexa de relações interdependentes, baseia-se num repositório partilhado de recursos, como tal é também necessário um melhor conhecimento acerca da forma como se processa a Educação-Formação dos Adultos, o Ensino-Aprendizagem no campo educativo do Ensino Recorrente.

O presente trabalho não ambiciona oferecer as soluções ideais para a formação dos professores para leccionarem a Educação-Formação de Adultos, mas sim, tentar criar sem qualquer tipo de pretensão, em todos e cada um de nós, responsabilidades educativas, que existem na realidade e segundo a LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que no seu Artigo 20º o Ensino Recorrente de Adultos. Afirma ser urgente e indispensável atender a esta vertente na formação inicial e contínua dos professores, numa perspectiva de Formação-Educação de Adultos.

Segundo a UNESCO e as Políticas Culturais, UNESCO", a cultura daí a impossibilidade de aplicar uma política cultural válida para todos os países. O aspecto dinâmico dessa definição é o reconhecimento da especificidade cultural dos grupos humanos.

Vinculada à vida social nos seus múltiplos aspectos, toda a política cultural se deve definir em função da acção recíproca entre ela e as políticas em matéria de educação, ciência e tecnologia, meio ambiente e comunicação sendo a ideia chave da componente cultural do desenvolvimento.

A educação constitui o conceito-chave de toda a problemática cultural, e é preciso conceber diversamente a educação escolar e a extra-escolar, com a perspectiva de uma educação permanente. Convém, antes de mais nada, estudar o meio e o homem a que se destina a educação, a fim de evitar a imitação servil de modelos estrangeiros. A educação deve ser crítica, criadora e libertadora, contribuindo assim para reduzir a distância que existe entre a

cultura popular e a cultura da elite. Maior democratização significa maior justiça social.

A cooperação cultural internacional deve ser concebida em termos de igualdade e reciprocidade, posto que a aceitação da diversidade cultural pressupõe o respeito da independência e da soberania culturais.

1.2-EVOLUÇÃO DE UM CONCEITO: DA EDUCAÇÃO AO ENSINO RECORRENTE

Mudança de Paradigma

Toda a educação consiste num esforço contínuo para impor, à criança (adulto e idoso), modos de ver, de pensar e de agir, aos quais não teria(m) chegado espontaneamente e que se lhe(s) são exigidos pela sociedade no seu conjunto e no seu meio social a que é e (são) particularmente destinada(os).

Durkheim (1912) citado no prefácio da obra de Rist (1996)

Nos últimos anos foram muitas as transformações ou modificações que se verificaram nas sociedades e conseqüentemente no Sistema Educativo. Dá-se a massificação do Ensino e ocorrem mudanças de mentalidade, que proporcionam mudanças na relação professor-aluno e aluno-aluno, quer na sala de aula quer nas relações sociais.

As Reformas do Ensino, dadas as suas transformações, procuraram dar resposta a novas solicitações das sociedades industrializadas em mudança acelerada: *“O professor sente-se pressionado a desempenhar papéis cada vez mais diferenciados, numerosos, complexos e exigentes e ainda a exercer na escola um protagonismo cada vez maior, que por sua vez não se esgota na sala de aula, mas estende-se a toda a escola e comunidade, configurando uma*

nova profissionalidade e um novo profissionalismo, postulando uma nova formação profissional, inicial e contínua". (Estrela, et al, 2000:07).

No decorrer do século XX, a educação de adultos surge internacionalmente, no quadro do processo de formação dos sistemas escolares nacionais e associado ao desenvolvimento de movimentos sociais de massas. As acções neste campo resultam, até à Segunda Guerra Mundial, de iniciativas sociais não estatais, fortemente marcadas pela pressão pública, tentando levar a uma socialização moral e cívica interna e a uma universalização da instrução elementar.

Neste período, os programas implementados estão subordinados ao modelo escolar, quer no que diz respeito aos objectivos, quer aos métodos. Com a Segunda Guerra Mundial, a Educação de Adultos vem a constituir-se como um campo social específico, por um lado, de acordo com esta concepção de educação de segunda oportunidade como extensão escolar e, por outro, segundo três novas perspectivas programáticas: a formação profissional (tendo em vista a rentabilidade produtiva da mão-de-obra), a educação popular (com o lançamento do método de alfabetização funcional) e a educação permanente.

A Educação é um processo pelo qual o ser humano se instrui e desenvolve faculdades, desde os primeiros seres humanos que ela existe e gradualmente se foi "auto domesticando" ao longo dos séculos. Esta é um processo que decorre ao longo de toda a vida e a que chamamos E.P.

A Educação de Adultos vem na sequência da educação escolar e da educação de infância, no seu sentido amplo é sinónimo de socialização do indivíduo e compreende todos aqueles processos institucionalizados ou não que visam transmitir determinados conhecimentos e padrões de comportamento a fim de garantir a continuidade da cultura e normas da sociedade.

Segundo Freire (Gadotti, 1979:72) em Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta, os termos Educação de Adultos e Educação não-formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação, porém com finalidades distintas. Esses termos têm sido popularizados principalmente por organizações internacionais, a UNESCO referindo-se a uma

área especializada da Educação. Ainda segundo o mesmo autor, (Gadotti, 1979:72), nos anos 40, a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural entretanto na década de 50, a Educação de Adultos foi já entendida como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário. Com isso, surgem, no final dos anos 50, duas tendências significativas na Educação de Adultos: a Educação de Adultos entendida como uma Educação Libertadora, sendo a Educação de Adultos entendida como Educação Funcional (profissional).

A Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, como afirma ainda o autor que, uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

Freire considerava que se a própria realidade dos Adultos, (educandos) fosse enquadrada o Professor (educador) conseguia promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo de possibilidades para atingir o conhecimento. Hoje, este investigador, é considerado um dos mais conhecidos educadores do nosso tempo de acordo com diversos investigadores e deu início a trabalhos com iniciativas populares, fez projectos que abrangeram desde o jardim de infância até à Educação de Adultos, fomentou o desenvolvimento do currículo e a formação de professores, e ficou hoje conhecido o *Sistema Paulo Freire*.

A concepção educacional freireana centra-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-económico-culturais opressoras.

Há décadas que se buscam métodos e práticas adequadas aos alunos adultos, como por exemplo, com Freire: Com isso, notamos que desde os anos 70, ou até mesmo antes, o uso da cartilha e metodologias inadequadas na educação de jovens e adultos preocupavam os educadores da época e, infelizmente, essa problemática permeia os tempos actuais. *“Alfabetização é a*

quisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação...". (Freire, 1996:59). Ainda relativamente às aprendizagens este mesmo autor refere-nos que: *"A aquisição do sistema escrito é um processo histórico, tanto a nível ontogénico, como a nível filogenético. O sistema escrito é produzido historicamente pela humanidade e utilizado de acordo com interesses políticos de classe. O sistema escrito não é um valor neutro."*

No entanto, existe uma diversidade de paradigmas dentro da Educação de Adultos, mas é a partir da II Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal, no ano de 1963, que a Educação de Adultos passou a ser vista sob duas vertentes distintas: como uma continuação da Educação Formal, Permanente e como uma Educação de Base ou Comunitária.

Depois da III Conferência Internacional de Educação de Adultos em Tóquio, no ano de 1972, a Educação de Adultos volta a ser entendida como suplência da Educação Fundamental, com a integração de jovens e adultos, principalmente analfabetos, no sistema formal de educação.

Recomendações da Conferência Geral da UNESCO, realizada em 1976 em Nairobi, e aceitando a definição aqui expressa, refere-nos que:

"(...) a expressão "Educação de Adultos", designa a totalidade dos processos organizados de educação, quer sejam formais, ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades, e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram ainda as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural equilibrado e independente."

Ministério da Educação, PNAEBA, (1979:9)

Segundo a UNESCO em 1979, o conceito de Educação era concebida para responder aos problemas levantados pelas rápidas mudanças tecnológicas, económicas e sociais da sociedade contemporânea, pela complexidade dos papéis pessoais e sociais que cada pessoa era chamada a desempenhar e para oferecer maior igualdade de oportunidade educativa.

A IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Paris, em 1985, caracterizou-se pela pluralidade de conceitos, surgindo o conceito de Educação de Adultos.

Em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, entendeu-se a alfabetização de Jovens e Adultos como a 1ª etapa da Educação Básica, consagrando a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós- Alfabetização.

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que teve lugar em Hamburgo, em Julho de 1997, surge na sequência das Conferências Mundiais de Elsinore (1949), Montréal (1960), Tóquio (1972) e Paris (1985). Alargando o âmbito das anteriores Conferências, mais centradas na "*Educação de Adultos como Subsistema Educativo*", a Conferência de Hamburgo intitulou-se "*Aprender em Idade Adulta: uma chave para o século XXI*".

Partilhando da Declaração de Hamburgo, V Conferência Internacional de Educação de Adultos(1997):

"Educação de Adultos deverá reflectir sobre riqueza da diversidade cultural, respeitar o saber tradicional e autóctone e os seus sistemas de aprendizagem. Urge à Educação de Adultos preservar e documentar a sabedoria oral dos grupos minoritários, dos povos indígenas e dos povos nómadas. A Educação de Adultos como a Educação Intercultural, deve fomentar as aprendizagens entre e sobre as diferenças culturais, apoiar a paz, os direitos humanos e as liberdades fundamentais, a democracia, a justiça, a liberdade a coexistência, a diversidade e a igualdade. "

Depois de conhecida a definição de Educação de Adultos, a necessidade de entendermos quais os seus objectivos, os quais opina Ribeiro que: "*incidem sobre a realização pessoal de cada homem e a sua participação no desenvolvimento da comunidade de que faz parte, nos três planos que*

fundamentalmente resumem todos os outros: social, económico e cultural” (Ribeiro, 1982).

Tal como nos restantes países, também em Portugal a Educação de Adultos começou a ganhar visibilidade em inícios do século XX.

Com a entrada de Portugal no mundo moderno, o terreno educativo, em meados do século XX viu tomar algumas medidas inovadoras, tais como a da escolaridade obrigatória e a da criação dos primeiros cursos nocturnos para adultos.

No entanto, nem tudo foi fácil e com o processo de industrialização este tornou-se um processo moroso e complicado, *“e as Reformas Educativas, afectadas pela mudança constante dos governos, vão carecer de consenso, estabilidade e adequação às exigências sócio- económicas”* (Belchior, 1990).

A primeira República veio incrementar o esforço educativo, nomeadamente na área da educação de adultos, como se comprova com o lançamento dos cursos nocturnos, dos cursos dominicais, das missões escolares e das escolas móveis. Mas a instabilidade que logo adveio, devido à agitação social e operária, excessos e desvios parlamentares, fez com que a base social de apoio não se aguentasse.

Já durante o Estado Novo, nomeadamente nos anos que mediaram o golpe militar de 28 de Maio e a eclosão da Segunda Guerra Mundial, assistiu-se a uma tentativa por parte do regime, de criar condições de desenvolvimento futuro. Porém em relação ao esforço para o desenvolvimento da alfabetização, as camadas dirigentes encontravam-se um pouco divididas, uma vez que a maioria dos dirigentes do novo regime *“tendiam a encarar o analfabetismo de modo relativamente positivo (...) reconhecendo-o como um problema fundamentalmente psicológico, suscitado pela indiferença do povo português em relação à necessidade de aprender”*. Até que acabaram por ser ver *“obrigados”*, tendo presente o exemplo das nações democráticas, e perante a situação de cerca de três milhões de maiores analfabetos, num país que tinha pouco mais de sete milhões, a lançar um Plano de Educação Popular. Passa então a haver um regime normal de cursos de Educação de Adultos,

destinados a indivíduos sem qualquer limite de idade, salvo o limite mínimo de 14 anos.

No período Marcelista do Estado Novo, que assistimos *“a um decidido esforço de renovação da política educativa”*. Nasce, assim, a Direcção- Geral de Educação Permanente e desta forma, estabelece-se a reestruturação dos cursos de educação básica de adultos que passam a abranger o Ensino Supletivo do Ensino Primário e Preparatório, e ainda a iniciação profissional e a educação familiar, isoladamente ou em conjunto, consoante as circunstâncias.

Nessa altura, constatou-se *“um esforço no sentido de autonomia da educação de adultos, quer no plano estrutural, quer no dos programas e conteúdos; verifica-se, depois, uma abertura dos cursos e das bibliotecas à vida das comunidades”* (ibd.).

Apesar desta abertura, há, acima de tudo, ainda uma excessiva presença do paradigma escolar, quer no estatuto dos regentes dos cursos, quer no seu recrutamento, que se efectuava por proposta dos directores escolares, quer na sua carreira, quer ainda na orgânica e funcionamento das bibliotecas populares.

A chegada do 25 de Abril de 1974, não traz de início grandes alterações, sendo apenas em 1976, que se começa a *“desenhar com nitidez e determinação uma nova política de educação de adultos, caracterizada pelo distanciamento crítico em relação ao sistema escolar e pela eleição do paradigma associativo”* (ibd.).

Neste seguimento, surge o Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio, onde se recusa qualquer intervenção agressiva que colida com o esquema de vida tradicional das populações, e se defende a sua organização colectiva, com base no associativismo como caminho para uma educação de sentido libertador e a construção sólida da sociedade democrática.

Mais tarde, e através de alguns despachos, foi alterado igualmente o regime de funcionamento dos cursos de educação básica de adultos: dá-se o abandono da ideia de programa, sendo os conteúdos livremente estabelecidos pelos adultos e respectivos orientadores; definição de objectivos, menos em termos de conhecimentos e mais de capacidades; as capacidades são

desenvolvidas e os conhecimentos construídos em função das realidades locais e dos interesses concretos dos adultos.

Em 1979, dá-se então a principal viragem na política de Educação de Adultos, quando a Assembleia da República aprova, por unanimidade, uma lei relativa à eliminação do analfabetismo e à educação de base de adultos, onde se afirma que a alfabetização se desenvolve a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, acompanhada de outros processos de educação não formal; e que a educação de base no seu todo, incluindo a alfabetização, é entendida na dupla perspectiva da valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática e independente.

O Governo incube-se nesta altura, de elaborar o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos (PNAEBA), coordenado com as políticas de desenvolvimento cultural e de animação sócio-cultural e integrado num plano mais amplo de Educação de Adultos.

Com o início do funcionamento das estruturas centrais e regionais da nova Direcção-Geral e do começo da execução do PNAEBA, em 1980, embora ainda a título experimental, vão decorrer múltiplas e importantes medidas de política. *“No que respeita à carreira de educadores de adultos, e tendo em vista assegurar a continuidade de um corpo de professores-animadores, um novo diploma vem estabelecer o regime de concurso para a sua nomeação”*.

No entanto, e face às dificuldades em se harmonizar a oferta e a procura a nível distrital e local e de se obter uma escolha segura e criteriosa, de acordo com a natureza e exigências das funções, cedo se retomou o anterior dispositivo do destacamento.

A investigação permitiu-nos apontar que existem cinco problemas na Educação de Adultos e a sua diferença e convergência fazem a unidade na diversidade que caracteriza este campo:

Analfabetismo - Podemos distinguir, a este respeito, três conceitos: analfabetismo literal (não saber ler nem escrever), analfabetismo perilliteral (indivíduos penalizados pelo sistema educativo, que o abandonam sem ter atingido as metas mínimas de formação básica que ele mesmo fixa) e

analfabetismo regressivo ou funcional (incapacidade gradual evidenciada para utilizar no quotidiano os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo durante a sua passagem pelo sistema educativo).

As necessidades educativas dos adultos (que não se esgotam na formação de base); a Educação Permanente; as práticas educativas não formais das próprias pessoas e dos grupos que elas constituem; a intervenção social.

A pluralidade da Educação de Adultos é, assim, definida por uma diversidade de problemas, direcções programáticas e acções e metodologias, pluralidade de direcções essa que deriva da convergência de diferenças é por este motivo, que se tem vindo a pensar estrategicamente na (re)articulação dos métodos e programas de Educação de Adultos, naquilo a que se poderá dar o nome de educação para o desenvolvimento.

A educação para o desenvolvimento tem como vectores principais a elaboração de um conceito mais amplo de educação, o assumir do papel importante das iniciativas educativas não formais dirigidas a grupos e comunidades e a articulação entre o trabalho específico em educação de adultos e projectos sócio-económicos, sócio-culturais ou sócio-políticos, tendo em vista a promoção pessoal e colectiva.

A adopção da estratégia de educação para o desenvolvimento terá como implicações a reorientação global do sector de educação de adultos, sector específico e especializado; a perspectivação a partir das práticas sociais; e planos sectoriais nacionais, regionais e locais (Silva, 1990).

Assim, e seguindo a estratégia da educação para o desenvolvimento, as finalidades da educação de adultos serão a libertação pessoal; a democracia política e social (democracia como processo de conquista, preservação e liberdade e de promoção da cidadania); e, por último, o desenvolvimento global, participado e auto-sustentado.

A prática dos agentes que se queiram referir a uma estratégia de educação para o desenvolvimento deve respeitar e concretizar pelo menos cinco compromissos:

1-Orientação geral de solidariedade e participação social.

2-Valorização das: *"iniciativas sociais para a realização de direitos, de respeitar a pluralidade de motivações, de objectos e de escalas que as qualifica, (...) e de aceitar e renunciar as repercussões delas nas estruturas e práticas em que caracteristicamente se situa"*;

3-Compromisso com a globalização, com a multidimensionalidade da acção humana.

4-Aprofundar os atributos da acção humana, enquanto método, como modo de perspectivar a acção social.

5-Valorização dos actores sociais.

A mudança de paradigma da Educação ao Ensino Recorrente foi assinalada no período de 1986, que marcou um novo período da política educativa portuguesa, com particular incidência na educação de adultos, com a aprovação da **Lei de Bases do Sistema Educativo— Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro**, em que, no novo Quadro Geral do Sistema Educativo se encontra abrangido a educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e a Educação Extra-Escolar. Sendo a Educação de Adultos compreendida em três modalidades especiais de educação escolar: a formação profissional, o ensino à distância e o Ensino Recorrente de Adultos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, que ainda hoje vigora no contexto do Sistema Educativo Português, relativamente ao **Ensino Recorrente de Adultos**, enquadra-se no **Artigo 20º da Lei de Bases do Sistema Educativo**.

A evolução de um conceito de educação ao Ensino Recorrente implicou mudanças ao nível social, educativo e social. Segundo Benavente (1988:6), *"só se constrói a mudança, no tempo, envolvendo as pessoas individual e colectivamente, cada um e os grupos em que se organizam, através de mudanças a nível local e a nível central, na legislação e nas práticas quotidianas da instituição"*, ou seja, *"uma perspectiva de mudança na escola implica a interiorização pelos actores educativos dos direitos sociais e humanos"*

- direitos políticos e cívicos, direitos sociais e económicos, direitos culturais -, no quadro de uma progressiva democratização dos outros espaços. Por outras palavras, uma perspectiva de mudança passa pelo entendimento da cultura enquanto prática social e da escola enquanto espaço de confrontação de culturas e de produção de conhecimento" (Teodoro, 1994: 269-270).

Em jeito de síntese, a Educação é entendida como um processo global e sequencial de desenvolvimento do homem desde que nasce até que morre, sendo também este processo enquadrado no Subsistema da Educação de Adultos e da Educação Comunitária, existem dois tipos de organização da educação – o formal e o não formal, mas na realidade não existem esses dois tipos de modelos duas educações diferentes, existe simplesmente educação com o objectivo geral de socialização do indivíduo.

Os dois modelos não só são complementares um ao outro como também ampliam o campo de aprendizagem. Tanto as escolas como os centros comunitários e outras entidades que realizam educação não-formal afirmam a responsabilidade da sociedade na educação dos seus indivíduos.

A educação em certos momentos históricos foi considerada elitista, uma forma de procurar contrariar esta tendência foi tentar que todos os cidadãos sejam capazes de participar desse processo amplo de educação.

A educação formal é organizada segundo currículos bem definidos, calendários e horários, formas de avaliação igualmente formais, e um processo de certificação que obriga a instituição e o formando a cumprir um conjunto de objectivos.

A escola como organismo educativo, depende de uma linha educacional centralizada num currículo, a qual apresenta a sua linha determinada a nível nacional, sendo que esses organismos são fiscalizados pelo Ministério da Educação e a sua estrutura é hierárquica burocrática.

O conceito de Educação, é também interpretado como Educação Extra-Escolar abrange o conjunto das actividades educativas-formais ou não formais- que se processam fora do sistema de ensino, distinguindo-se do Ensino

Recorrente pela amplitude dos programas e conteúdos, e por não constituir um processo dirigido à obtenção de um diploma escolar.

Os seus objectivos visam promover o desenvolvimento e a actualização de conhecimentos e de competências em substituição ou em complemento da educação escolar; combater o analfabetismo literal e funcional; promover a ocupação criativa e formativa dos tempos livres.

As actividades de educação extra-escolar podem realizar-se em Estruturas Culturais e Recreativas, Sindicatos e Organizações Cívicas diversas encontram-se entre as entidades que, além do Estado, promovem actividades de Educação Extra-Escolar no domínio da Educação de Adultos.

Ao Estado compete incentivar, apoiar e promover a articulação de todas estas iniciativas, sempre que o respectivo valor educativo e formativo seja assegurado.

Numa determinada área territorial, as acções devem ser articuladas entre si e com actividades de Ensino Recorrente e regular, bem como com quaisquer outras estratégias locais que visem promover o desenvolvimento integrado das comunidades.

Os Cursos de Alfabetização, visam fundamentalmente o combate ao analfabetismo literal e funcional e destinam-se à população adulta cujos objectivos não são os de prosseguir um percurso escolar mas visam fundamentalmente o combate ao analfabetismo regressivo e a actualização de conhecimentos escolares ou outros.

Os Cursos Sócio-Educativos visam a formação cultural ou a formação cívica enquanto que os Cursos Sócio-Profissionais promovem fundamentalmente a formação Extra-Escolar destinam-se prioritariamente a indivíduos com baixos níveis de escolaridade que já não se encontrem em idade normal de frequência do ensino regular.

Todos os cursos devem estar integrados em projectos locais de Educação de Adultos, devidamente articulados com as outras actividades que os constituem.

Os Programas dos cursos devem ser estabelecidos em função de um diagnóstico prévio realizado com o grupo de formandos, podendo apresentar

um diagnóstico prévio realizado com o grupo de formandos, podendo apresentar uma grande diversidade de objectivos, conteúdos e metodologias, de acordo com as necessidades educativas dos participantes e os contextos locais em que se inserem. A avaliação é contínua e qualitativa, competindo aos professores a elaboração de relatórios individuais e por domínios, de que constem os progressos e dificuldades reveladas por cada formando, bem como o aproveitamento que obtiveram face aos objectivos estabelecidos. No final do curso, o formando é considerado Apto ou Não Apto, por uma comissão de avaliação. São variáveis o número e a periodicidade dos momentos de avaliação.

Ribeiro , (1982 a) diz-nos que: "*A prática de educação de adultos vem-se processando, tradicionalmente, através de experiências variadas e dispersas, de acordo com os condicionalismos dos diversos tempos e lugares*".

A educação quando não é por vezes uma escolha pessoal e voluntária, o aluno- adulto naturalmente por vezes não participa nas actividades escolares por determinação própria (é o caso dos adultos abrangidos pelo Programa de Inserção Social entre outras situações).

O ensino e a educação vivem num constante conflito, de um lado são as normas de um outro lado são os interesses e nas necessidades das pessoas que frequentam o Ensino Recorrente. A educação neste sentido tem exigências claras como competição e aquisição que fazem parte da dinâmica escolar, esta tem que provar por meio de um sistema de avaliação contínua, o que aluno aprendeu, segundo um júri nomeado. O discurso político aponta para a necessidade de princípios organizativos que façam a ponte entre uma escola de segunda oportunidade e a promoção do sucesso educativo dos adultos, contudo o desfasamento verifica-se na prática porque as estruturas físicas dos estabelecimentos de ensino, e os recursos humanos não estão ao nível da resposta às solicitações que são feitas. Por outro lado, a formação inicial e contínua de professores não está preparada cientificamente numa vertente especializada para a Educação- Formação dos Adultos e para esta mudança de paradigma no seio do Ensino Recorrente. É assim, no território, situado para além dos "muros" da escola, que se deve encontrar a vida escolar para o

Ensino Recorrente, procurar encontrar um conjunto de organismos sociais, entre as quais ocupam lugar de destaque as Associações, Autarquias, para estimular, apoiar e servir de “ porto” aos alunos-adultos e nessa navegação para além dos limites, de acordo com a sua coragem, vontade e imaginação. Perigoso é realizar essa navegação sem qualquer formação inicial de professores especializados ou com orientação prévia para leccionarem o Ensino Recorrente, pois os resultados poderão também ser duvidosos, e as mudanças de paradigma correrem esse risco de se tornarem questionáveis.

Os professores, também e talvez porque não foram preparados para serem reflexivos para esta realidade educativa, terem em conta as experiências pessoais dos seus alunos adultos, os seus interesses que por vezes não são identificados pelas próprias pessoas ou até mesmo pela comunidades em que vivem. As suas preocupações naturalmente obedecem a uma planificação que é integrada num sistema para ser quase exclusivo de cada aluno ser apenas certificado.

As pessoas deveriam aprender pelo gosto do saber, independentemente de serem ou não certificadas, e das suas faixas etárias. O seu campo de acção deveria ser muito variado: passeios, estudos de grupo, teatro, artes, desporto, lazer, acampamentos, jogos, resta-nos questionar se o teor dos contributos quer das Instituições de Formação Inicial, quer dos professores a título individual e colectivo, têm colaborado e apontado para a necessidade de a curto prazo serem introduzidas alterações no Plano Inicial de Formação de Professores, a fim dos mesmos se apresentarem como candidatos aptos para leccionarem o Ensino Recorrente, ou seja, seria pertinente que estas preocupações se tornassem realidades no actual sistema de Formação Inicial de Professores.

Será toda esta filosofia educativa que poderá ser contemplada numa Educação-Formação de Adultos? E ao nível da Supervisão Pedagógica?

Na realidade quais são os contextos reais de ensino-aprendizagem na formação inicial face ao Ensino Recorrente?

Como consideração final, podemos afirmar que o homem não é apenas o produto da maturação do seu organismo ou produto simples das suas

experiências pessoais e que segundo André, (1995:41 citado por Fernandes 1998:99): *"Conhecer a Escola mais perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia (...) compreendendo o papel e a actuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde acções, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados"*. A escola é desta forma cada vez mais relevante que se verifique uma maior insistência que se pretenda que a Educação-Formação de Adultos e parta dos seus problemas reais e concretos, criando-se situações em que os mesmos se responsabilizem directamente pela sua formação.

Uma função crítica da formação deverá ser proporcionada, uma vez que as motivações diferem de pessoa para pessoa e perante estas preposições se origine uma nova deontologia no campo da Formação Inicial dos Professores, possivelmente com estágio pedagógico integrado.

O contributo relativamente ao estágio pedagógico integrado representaria uma inovação no Plano de Formação Inicial de Professores, apresentado pelas diversas Universidades, e apostaria na mudança de paradigma no Sistema Educativo e das Ciências da Educação, mais precisamente na área do Ensino Recorrente.

Segundo Ribeiro, (1982:22): " A aceleração da mudança está na origem de outro fenómeno característico do mundo de hoje: o sentimento profundo da unidade", e corroborando ainda com o mesmo autor, "a aceleração da mudança está na base de outra característica do mundo de hoje: a socialização." A UNESCO defende que a educação de adultos visa tornar o homem consciente da sua função dentro da sociedade, e capaz de realizar essa função o mais cabalmente possível.

A aposta numa base de qualidade para todos entendendo-a como determinante de um processo de educação e formação ao longo da vida, concentra-se, no investimento significativo dos meios públicos colocados à disposição dessa mesma educação- formação, ou seja, segundo a UNESCO: *" considerar a educação de adultos não como um apêndice, mas como " uma parte integrante e orgânica" " do próprio sistema nacional de educação"*.

Capítulo II - A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

(...) é uma profissão humanista porque passa por um encontro entre dois sujeitos: o outro, esteja lá para aprender ou ensinar, é, em primeiro lugar, um outro, que abordamos com esperanças e medos que vêm de longe, da nossa cultura ou da nossa infância.

Profissão complexa porque está condenada a conviver com contradições intransponíveis. Profissão paradoxal porque a intenção de construir, de mudar o outro, só pode ser bem sucedida se ele aderir a essa intenção e a transformar em parte do seu projecto. Isso é o que faz com que a educação seja uma práxis, a qual só pode ser cumprida se o outro se colocar em movimento. Ainda é um paradoxo o facto de que a conquista progressiva de autonomia esteja baseada numa forte dependência e que o trabalho do professor se tenda a tornar inútil. Paradoxo também porque transforma um agente do Estado num artesão independente e numa espécie de monarca que reina na sua pequena classe. Profissão impossível por fim, porque as condições do seu exercício, conjugadas às resistências dos aprendizes, a condenam regularmente a não atingir o seu objectivo.

Perrenoud (2001:89)

1-MODELOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

“A função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção.”

Glickman, (1985:15) citado por Formosinho, 2002:23)

Nos Modelos de Supervisão Pedagógica, Glickman, define o conceito de Supervisão, bem como Bolin e Panaritis (1992) que não só apoiam esta definição como afirmam que, no início desta década, existiam apenas duas áreas, nas quais se verificava um vago consenso relativamente à supervisão.

Em primeiro lugar, o facto de a supervisão estar, sobretudo preocupada com o melhoramento da prática em sala de aula, para benefício dos estudantes, independentemente de quaisquer outras questões implicadas. Em segundo lugar, que a função de supervisão se afigura como muito importante, independentemente de quem a realiza (por exemplo, um superintendente, director de escola, pessoa ligada ao currículo ou um par).

Na Supervisão Pedagógica, falar de práticas de formação como sinónimo de orientação da prática pedagógica, é basicamente confrontar-nos com um cenário composto por vários modelos que abordaremos ao longo deste capítulo.

A produção de muitos estudos relacionados com a escola e com a profissão docente, constituem um desafio para o conjunto de pessoas que se dedicam a esta temática. Na verdade é que, também é urgente abrir as portas e as janelas para esbater no muro da complexidade da interface de duas realidades questionáveis, por um lado, a ênfase concedida ao desempenho do professor, por outro, a supervisão levada a cabo no sentido de determinar se este professor está a utilizar técnicas de ensino apropriadas e a comunicar

conteúdos apropriados de acordo com o sistema educativo em vigor no actual Ensino Recorrente.

Muitos são os estudos que se têm feito relativamente aos modelos de supervisão, pois salienta-se uma preocupação para que a escola não pareça hipnotizada pela preocupação só de ensinar e combater a tendência mágica de outrora, em que aprender era apenas um aspecto técnico da vida.

Os modelos de supervisão pedagógica tornam-se uma actividade de mediação que requerem conhecimentos pedagógicos, competências linguísticas e sensibilidade às relações humanas.

Os modelos promovem a investigação se permitirem aos investigadores enquadrarem questões acerca dos métodos de supervisão, formulando-as como perguntas (Nuthall e Snook, 1973):

- Quando a investigação é levada a cabo no contexto de um modelo, o investigador não precisa de se preocupar com a multiplicidade de métodos?
- Um modelo simplifica e organiza o processo de investigação, isto é fornece fundamentos para interpretar e generalizar os dados que são obtidos?
- A implementação da futura geração de modelos de supervisão é difícil de prever para aqueles que entre nós estão imersos no modelo antigo?

Barkar (1988) chama a atenção para o facto de uma forte adesão a um modelo corrente poder resultar na paralisação do paradigma e conseqüente incapacidade para anteciper o novo.

Um potencial novo modelo de supervisão pode ser virtualmente invisível para aqueles que estão fortemente influenciados pelo(s) modelo(s) existente(s). Além disso, os que estão actualmente comprometidos com a investigação e prática no âmbito da supervisão podem, inconscientemente, resistir aos novos modelos porque, quando um novo modelo é introduzido, deixamos de ser os especialistas.

A essência do futuro modelo de supervisão resulta de vários estudos, da discussão dos seus objectivos, premissas teóricas, sistema social e sistema de

suporte, poderíamos designá-lo como modelo do "professor-como-supervisor" ou modelo de "auto-supervisão".

Os observadores que estejam atentos a este novo modelo poderão ver uma supervisão personalizada e difusa, com os professores assumindo colaborativamente a responsabilidade de investigadores que fomentam o seu desempenho e o desempenho dos seus alunos. Formar-se-ão equipas de professores assistir-se-ão umas às outras, recolher-se-ão dados sobre a aprendizagem dos adultos e do professor e avaliar-se-á o desempenho de toda a equipa. Técnicas tais como a análise do *portfólio* e a investigação-acção serão elementos integrantes desta auto-supervisão.

As apresentações relativamente aos modelos são apresentadas de modos diferentes de acordo com o estudo dos diversos autores. Formosinho, diz-nos que:

A dissertação mais famosa sobre os modelos, encontra-se provavelmente no trabalho clássico de Joyce e Weil (1980). Eles identificam um conjunto de conceitos que são úteis na descrição de qualquer modelo: (1) os objectivos do modelo; (2) os pressupostos teóricos; (3) os princípios e os conceitos principais subjacentes ao modelo; (4) a sintaxe do modelo; (5) o sistema social; (6) os princípios de reacção; (7) as condições de apoio para o modelo. Embora Joyce e Weil tenham utilizado estes conceitos para explicar os seus modelos de ensino, eles são contudo igualmente aplicáveis aos modelos de supervisão educativa (Formosinho, 2002:23). O termo modelo é frequentemente definido em relação ao desenvolvimento da investigação e em simultâneo resulta da investigação e estímulo para a mesma.

Os autores, Joyce e Weil sugerem que os modelos podem basear-se na prática, no trabalho empírico, nas teorias, nos estímulos e na especulação sobre o significado da investigação realizada por outros.

Maccia, E. S., Maccia e Jewett (1963) são de opinião que os modelos projectam a teoria e, simultaneamente, resultam dela, por seu lado (Phoenix) (1986) define um modelo como um padrão ou uma estrutura que fornece uma base satisfatória para a construção da teoria. Esta estrutura não funciona como

critério para avaliar algo verdadeiro ou falso, mas antes como modelo para observação e investigação. Ao descreverem um conjunto de modelos de ensino de supervisão, os estudos apontam para as suas apresentações de modo diferente.

Os modelos de supervisão encontrados na literatura, seria relativamente fácil comparar e contrastar se fossem todos construídos em torno de algumas características comuns e bem definidas, no entanto, tal não acontece. Além da dificuldade de simplesmente, identificarem que modelos têm sido construídos, devido ao uso ambíguo do termo "modelo", aqueles autores que identificaram uma série de modelos que tendem a escolher diferentes características sobre as quais desenvolveram o seu esquema de modelo.

Há diferentes estilos de supervisão (entre mais dirigista e laissez faire), optamos apenas por abordar de uma forma sucinta os seguintes Modelos de Supervisão Pedagógica e tentar questioná-los em contexto do Ensino Recorrente:

- Modelo de Imitação Artesanal.
- Modelo Behaviorista.
- Modelo Clínico.
- Modelo Desenvolvimentista.
- Modelo Ecológico.
- Modelo Reflexivo.

Na área da Supervisão com base em características dominantes, são assim referenciados estes modelos que nós pesquisamos e que em conjunto, representam a maioria dos modelos na literatura.

Em jeito de síntese, relativamente aos modelos de supervisão pedagógica, verificamos diferentes classificações dos mesmos, variando de acordo com as abordagens das várias linhas de investigação e práticas no campo da supervisão do ensino. Porém, encontramos aqueles que defendem que os modelos servem um objectivo útil, organizando a investigação e orientando a reflexão sobre a prática e não chegam a acordo acerca do que são exactamente esses modelos.

Os modelos promovem a investigação ao permitirem aos investigadores enquadrarem questões acerca dos métodos de supervisão (Nuthall e Snook, 1973).

O campo da supervisão precisa de académicos que desenvolvam a sua base de investigação e de profissionais prontos a arriscarem radicalmente, novas abordagens de supervisão numa perspectiva de Educação-Formação de Adultos.

O resultado constituirá uma nova janela, através da qual poderemos ver o nosso campo de estudo transformado para além dos muros das paredes das escolas, a realidade educativa dos Adultos, onde cada uma tem uma história de vida diferente e a partir dela procura encontrar rumos diversificados, facultados e construídos pelos próprios cursos de Ensino Recorrente.

Nesta Tese, partimos da ideia de que os modelos são mais úteis, do que prejudiciais e têm promovido e não obstruído, a investigação que tem vindo a ser desenvolvida neste campo, e mais, sugerimos modelos pedagógicos integrados numa perspectiva de Educação-Formação de Adultos, ou seja, pertinentes na área da supervisão de acordo com as especificidades do Ensino Recorrente.

O sistema de suporte para a supervisão deve também mudar a fim de estabelecer as condições adequadas para a implementação eficaz de um novo modelo de supervisão pedagógica ao nível do Ensino Recorrente.

Este sistema deveria incluir as pessoas e os recursos necessários, ou seja a inclusão de estágios pedagógicos integrados, realidades vividas e partilhadas com os Cursos do Ensino Recorrente.

Um supervisor sozinho, o que é comum nos modelos tradicionais, não irá ter conhecimentos ou competências suficientes para apoiar este novo paradigma. Desta forma, serão necessárias uma série de pessoas, cada uma delas trazendo as suas competências para o grupo, interagindo e cooperando em prol da acção educativa no Ensino Recorrente.

Talvez a competência mais crítica para aqueles que estão envolvidos na melhoria da aprendizagem seja a competência de reflectir sobre a prática.

Bolin (1987) salienta que para sustentar uma visão devemos dar-nos tempo suficiente para reflectir sobre a experiência.

Nos modelos de supervisão pedagógica, constata-se que sem reflexão não haverá renovação (isto é, crescimento contínuo na actividade docente).

A importância desta competência está já bem estabelecida na literatura sobre supervisão e é defendida por inúmeros modelos de supervisão existentes (Costa e Garmston, 1994; Garman, 1986; Schon, 1983 e 1988; Smyth, 1989). Ela é central ao conceito de supervisão auto-dirigida e à premissa de responsabilidade pelo desenvolvimento pessoal próprio.

Uma investigação contínua, é necessária acerca de como auxiliar pessoas para desenvolverem as suas competências reflexivas para o novo paradigma que se aproxima num mundo com muitas janelas para se abrirem e explorar na Educação- Formação dos Adultos.

A selecção indiscriminada de um qualquer modelo, não tendo em conta os seus méritos, é muito provavelmente restritiva e nós como investigadores e principiantes devemos analisar cuidadosamente os modelos existentes, contudo temos em vista criar abordagens novas relativa às necessidades e convicções do Sistema Educativo em vigor no Ensino Recorrente.

Se os modelos devem funcionar como janelas que iluminam a nossa investigação e prática da supervisão, então eles devem expandir o nosso pensamento em vez de o limitarem a padrões restritos e que não acompanham a realidade dos nossos dias.

O enfoque no processo para um modelo de supervisão eficaz irá considerar se o envolvimento está genuinamente relacionado com as necessidades dos clientes (futuros professores e o seu público-alvo-Adultos), se é dirigido pela resolução sistemática de problemas e se utiliza adequadamente conhecimentos criativos, profissionais e pertinentes com a sociedade em que vive.

Em resumo, segundo os vários estudos realizados, as premissas nas quais se baseiam esta futura geração de modelos de supervisão provavelmente assentarão numa perspectiva em que:

A escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o seu ciclo de vida numa perspectiva de Educação-Formação de Adultos.

As pessoas são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento, de se auto-dirigirem e de se auto-supervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados e de conhecimentos reais dos contextos do Ensino Recorrente.

Os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias, distintas das necessidades das crianças. Para melhorar o desempenho de qualquer professor, devemos ter em consideração o ambiente organizacional onde as pessoas trabalham, razão pela qual somos apologistas dos estágios integrados ao nível do Ensino Recorrente.

Os Modelos de Supervisão Pedagógica que serão capazes de responder a todas as questões anteriormente abordadas, mas que conceberão aos professores a realização dos seus papéis e as próprias relações entre esses papéis, alargando o enfoque das suas práticas ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

2- OS DIFERENTES MODELOS

2.1-MODELO DE IMITAÇÃO ARTESANAL

Houve tempo, tempo que não está tão longe como isso, em que o homem tinha consciência duma estabilidade que não deixava de ter uma certa grandeza. A evolução social media-se de século para século e não era sensível de geração para geração. Podia-se então operar com calma segurança do homem que constrói um muro e que sabe que o não verá desmoronar-se.

Freinet, (1974:175)

O modelo de Imitação-Artesanal, defende o conhecimento prático mas dificulta a sua teorização, ou seja, é bom referir que esta designação Imitação –

Artesanal, dificilmente seria aceite pelos praticantes deste modelo. Dizemos praticantes porque esta realidade se refere a um tempo e a um contexto em que as opções nem sequer precisavam de ser justificadas, era outro contexto histórico. As coisas passavam-se daquela maneira e não se colocava a possibilidade que pudessem acontecer de uma outra forma, tudo obedecia a um esquema de imitação pedagógica. Esta concepção tem a ver com o modelo de ensino tradicional, onde as coisas funcionavam e se legitimavam pela tradição.

O mundo, o saber, o conhecimento, a vida das pessoas era estável e não necessitava de grandes justificações nem admitia grandes mudanças, limitando-se que como havia bons modelos, então havia a necessidade de se perpetuarem pela imitação.

Em jeito de síntese, a viabilidade da adequação deste modelo na supervisão pedagógica ao nível do Ensino Recorrente, seria muito questionável, na medida em que a realidade educativa está em permanente mudança e por outro lado como formar profissionais docentes a partir de modelos de Imitação-Artesanal?

Na caracterização deste modelo, de qualquer modo, parece haver qualquer coisa de irónico na designação. Ele tem essa designação porque outros lhe atribuíram, procurando evidenciar o seu carácter arcaico e simplista o que é curioso, é notar o aparecimento de autores recentes que voltam a defender o conceito de aluno como aprendiz. Aprendiz que desenvolve a sua própria aprendizagem. A literatura refere os casos de Vigotsky e Papert como os autores que mais sublinham o novo conceito do aluno como aprendiz.

Deal (1984:66) recomenda-nos que: *“O poder para melhorar ou reconstruir vem de dentro. Ao tecerem novamente os fios dos talentos e energias individuais, de modo a formar uma rica tapeçaria cultural, os homens criam uma forma de arte cultural através da imaginação e da interacção social”*.

As organizações são sistemas dinâmicos, ou seja as escolas são compostas por pessoas, não construídas ordenadamente a partir de ângulos rectos, os aspectos não racionais da cultura organizacional constituem a

rectos, os aspectos não racionais da cultura organizacional constituem a alavanca da mudança sistemática ao nível da Formação Inicial e contínua dos Professores na área do Ensino Recorrente.

2.2-MODELO BEHAVIORISTA

(...) não necessitamos tentar descobrir que personalidades, estados mentais, sentimentos, traços de carácter, planos, propósitos, intenções ou outros pré-requisitos do homem autónomo estão, de facto, em primeiro plano para se prosseguir com uma análise científica do comportamento...Pensar é comporta-se. O erro está em situar o comportamento na mente.

Skinner, (1972:47), citado por Formosinho, (2002:29)

O modelo Behaviorista, defende a Tese comportamentalista de que o comportamento humano é o resultado das influências exteriores, do meio ambiente e da cultura.

O comportamentalismo centra-se classicamente, na relação entre estímulo e a resposta de um organismo. O mecanismo de estímulo e resposta é o principal modelo utilizado para compreender o ser humano. A questão principal do ensino prende-se com a pré-determinação dos objectivos, os quais que se querem comportamentais e devem, por isso, traduzir-se em toda uma sequência de pequenos comportamentos fraccionados.

A educação deve preocupar-se apenas com aspectos observáveis e mensuráveis. O sistema educacional tem como finalidade a promoção de comportamentos desejáveis, quer através da aquisição de novos comportamentos, quer através da modificação dos comportamentos existentes. Não é de surpreender que a definição de supervisão tenha flutuado ao longo destes tempos em mudança.

O papel do supervisor tem estado historicamente mergulhado na controvérsia que reflecte as visões divergentes a nível dos resultados educacionais e das bases psicológicas da prática em sala de aula. Os modelos de supervisão têm seguido frequentemente a visão contemporânea da aprendizagem e do desenvolvimento.

Ao nível dos supervisores, o seu papel tem sido descrito, de acordo com os estudos que poderá ser de administrador, de analista, de agente da mudança, de conselheiro, de crítico e monitor/avaliador, com base em orientações administrativas, clínicas, tecnológicas, estéticas, humanísticas e de desempenho (Pohland e Cross, 1982).

Os princípios organizadores básicos para a construção de significado, vistos a partir de cinco escolas de pensamento psicológico de acordo (Watson, 1913) em que todo o comportamento é visto como resposta a estímulos:

- Estímulo - resposta ao ambiente externo.
- Pulsões internas procurando um equilíbrio entre forças em conflito.
- Raciocínios como produto e produtores de esquemas internos.
- Auto- descoberta conduzindo à realização do pleno potencial.
- O desenvolvimento do *self* como interdependente do desenvolvimento do outro.

A influência de acontecimentos passados ou de processos mentais é vista como não existente ou como secundária no que diz respeito ao que está a acontecer no presente. O comportamento individual pode ser moldado e controlado pelas respostas individuais a estímulos observáveis (Skinner, 1972). Formosinho, (2002:28) diz-nos que: *"Esta visão enfatiza o estudo de comportamentos observáveis e da aprendizagem como a aquisição de um conjunto de respostas funcionais a estímulos (Hull, 1937). Detém uma visão neutra, de causa e efeito, da natureza humana que, tal como a visão mecanicista que Newton tinha do Universo, implica que, se controlarmos o estímulo, seremos capazes de prever e moldar o comportamento futuro."*

O modelo Behaviorista, concebe o professor como um técnico de ensino cuja formação parte das competências requeridas de que se derivam objectivos operacionais.

O papel do supervisor, visa definir os objectivos que o formando deve atingir; construir programas de treino e, finalmente, avaliar o desempenho do formando.

Em jeito de síntese, este modelo foi bastante aprofundado ao longo dos últimos vinte anos. Durante vários anos a escola era uma agência educacional, a principal agência de educação formal, que deveria adquirir os modelos comportamentais que pretendia implementar.

O enfoque da supervisão é colocado na mudança de comportamento observável no presente, a partir de uma perspectiva comportamentalista.

No modelo Behaviorista, cabe-lhe sobretudo fomentar os comportamentos desejáveis e definir os objectivos que a sociedade pretende, onde ensinar consiste no planeamento de conteúdos e objectivos, e na optimização dos meios que devem traduzir-se em alterações comportamentais.

Toda a problemática referente à supervisão é de notar que, a propósito deste modelo verificam-se poucas referências a este modelo, o que permite fazer a constatação de que este já não se torna o centro da problemática da investigação em educação, um paradigma de referência e que mais, uma vez se questiona a sua pertinência entre a formação inicial e o Ensino Recorrente.

2.3-MODELO CLÍNICO

(...) a supervisão clínica é, portanto, um mecanismo de apoio na aula, que faculta assistência directa ao professor. É este quem decide o enfoque da supervisão e os assuntos a serem discutidos, reconhecendo que os supervisores tem considerável influência em todo este processo de selecção.

Formosinho, (2002:59)

A supervisão clínica é a primeira opção ou modelo oferecida por Sergiovanni e Starratt, os quais chamam desde logo a atenção para o facto de que, apesar de que os passos no processo de supervisão clínica parecerem ser aquilo que muitos supervisores fazem, são poucos os exemplos de uma prática consistente com as premissas nas quais a supervisão clínica se baseia. À medida que os professores autodesenvolvem capacidades na supervisão clínica e assumem responsabilidades pelas suas diversas fases, a supervisão clínica transita para uma supervisão de tipo colegial, que é a opção seguinte proposta por Sergiovanni e Starratt:

A supervisão colegial proposta por estes autores é similar ao modelo descrito por Glatthorn, como desenvolvimento profissional cooperativo. Os professores podem agrupar-se em grupos de dois ou três e levar a cabo a supervisão clínica ou processos menos formais e intensivos. Relativamente ainda à supervisão colegial ela poderá estender-se para além da sala de aula para incluir a discussão de problemas e a partilha da preparação de aulas. Para os autores, Cogan e Goldhammer, os mesmos descrevem o ciclo de trabalho com professores através de um processo que inclui reuniões, observações de professores na sua prática e análise de padrões. Uma relação colegial entre supervisor e professor caracteriza o ambiente no qual o processo ocorre.

As assunções subjacentes à visão da supervisão clínica de Sergiovanni e Starratt são as seguintes: supervisores e professores são mutuamente responsáveis pela supervisão; a supervisão foca-se no potencial e não nos pontos fracos do professor; sendo-lhes proporcionadas condições favoráveis, os professores querem e podem melhorar a sua instrução, já que eles possuem uma diversidade de talentos que muitas vezes não são aproveitados; e os professores correspondem com prazer a um trabalho que lhes coloque desafios.

Sergiovanni e Starratt, dizem-nos que em relação à característica organizadora das opções e à autoridade do supervisor, na supervisão clínica é funcional, ao invés de derivar da autoridade formal inerente à posição hierárquica do sujeito.

A supervisão clínica implica uma parceria entre o professor e o supervisor, assumindo este o papel de um indivíduo com experiência e compreensão e não o de detentor de conhecimentos especializados. Desta maneira, o supervisor clínico extrai a sua autoridade do facto de ser capaz de recolher e fornecer a informação desejada pelo professor e por, subsequentemente, ajudar o professor a usar eficazmente essa informação.

As versões originais de Cogan e Goldhammer de supervisão clínica parecem satisfazer todas as condições requeridas para serem consideradas um modelo. Mesmo que se verifiquem as condições para a sua inclusão como um modelo, Cogan (1973) descreve a sua versão como um conjunto de práticas empiricamente desenvolvidas e não como um modelo, argumentando contra o uso da supervisão clínica como um "culto" da supervisão.

Segundo Goldhammer, Glodhammer et al. (1980) referem igualmente que a supervisão clínica é um conceito que foi primeiramente articulado como um método, no sentido de fornecer aos supervisores e aos professores linhas de orientação tangíveis para a prática. Assim, reflectindo acerca das origens da supervisão clínica, encontramos nela alguma afinidade com a natureza prática de um modelo (janela) e uma preocupação com a potencial rigidez (muro) que um modelo poderá criar.

As componentes do modelo encontrado nas versões originais da supervisão clínica incluem uma base filosófica, objectivos, princípios subjacentes e passos para a implementação. Goldhammer et al. (1993) incluem uma estrutura filosófica ou conjunto de valores que transportam para a prática aspectos como a iniciação do professor, a análise da prática e a investigação no âmbito da mesma.

Eles descrevem os valores subjacentes à supervisão clínica como formando um tipo idealizado de prática que ainda não foi alcançado, a dado passo afirmam: "*No seu estado presente de desenvolvimento, a supervisão clínica que as nossas mentes podem formular e que nós procuramos praticar não preenche completamente o ideal que ocupa a nossa imaginação.*" (Goldhammer et al., 1993: 42).

Cogan (1973) defende que a supervisão clínica aplica a disciplina da ciência para transformar a prática em sala de aula num desempenho artístico. Baseia-se ainda nas ciências sociais para definir a relação colegial que deve existir entre professor e supervisor.

A base lógica de Cogan para a supervisão clínica é ajudar o professor a manter e a desenvolver a sua competência profissional. Quando as opiniões do supervisor e do professor diferem, o supervisor é aconselhado no sentido de aceitar o ponto de vista do professor. Tal prática tem claramente como objectivo assistir os professores na melhoria do seu trabalho, não se centrando na avaliação sumativa do seu desempenho.

Goldhammer advoga também a supervisão clínica como um método de assistência onde a supervisão clínica se apresenta como:

“Uma relação profissional entre professor e supervisor; Confiança mútua reflectida na compreensão, suporte e compromisso para com o crescimento; Tensão produtiva para fazer a ponte entre o real e o ideal; Conhecimento alargado da análise do ensino e da aprendizagem, bem como das interacções humanas produtivas” Goldhammer et al. (1993: 52-53).

Cogan (1973) pressupõe, de modo semelhante, que a supervisão constitui uma continuação da educação profissional do professor; as variadas fases da supervisão são interdependentes; a supervisão deveria acabar com o isolamento da sala de aula; esta deveria ser um processo de tomada de decisões partilhado.

Finalmente, as versões originais de supervisão clínica podem ser analisadas como um modelo devido ao processo claramente definido para implementação. Cogan em comparação com Goldhammer; ambos incluem os elementos críticos da observação directa do ensino na sala de aula, recolha e análise dos dados da sala de aula, interacção face a face entre supervisor e professor, pré e pós- observação.

Em jeito de síntese, desde que foram publicados estes primeiros trabalhos sobre supervisão clínica, inúmeros académicos e profissionais desenvolveram e definiram a supervisão clínica. Alguns vêem esta evolução como geradora de novos modelos. Tal como Goldhammer (1980), muitos defendem ainda que a

supervisão clínica é o primeiro, e principal, conceito a partir do qual os modelos derivam, mas nunca foi concebido como um modelo de supervisão.

Segundo Glickman (op. cit., Garman et al., 1987) oferece uma leve variação no que diz respeito à noção de supervisão clínica como processo ou conceito. Em sua opinião, a supervisão clínica é um instrumento que pode ser utilizado, da forma mais adequada, para auxiliar os professores a melhorarem a sua instrução. É o primeiro passo disponível para assistir o professor onde a sua utilidade termina aí, devendo, portanto, ser ampliada através de outros instrumentos (isto é, estratégias), no sentido de proporcionar um mais amplo aperfeiçoamento do contexto escolar e o desenvolvimento profissional da equipa técnica.

O modelo Clínico, seja como modelo, instrumento, processo ou conceito, a supervisão clínica é vista, por todos os autores aqui mencionados, como um dos principais estímulos da teoria, investigação e prática da supervisão, contudo nunca referenciada ao nível do Ensino Básico Recorrente.

Segundo Anderson (1982), poderia ser a sua ênfase no trabalho directo com os professores, no sentido de melhorar o ensino. A supervisão clínica tem suscitado discussão relativamente à arte e à ciência da supervisão e tem também compelido os investigadores e os profissionais a considerarem a necessidade de modelos e abordagens de supervisão novos e integrados.

Iracy e MacNaughton (1993:323) frisaram que: "*embora possamos divergir na nossa compreensão da supervisão clínica e nos conhecimentos, vivências e filosóficos que trazemos sobre esta matéria, não podemos duvidar relativamente ao quanto ela tem contribuído para o nosso conhecimento e prática da supervisão.*"

Neste modelo, podemos focar como pontos convergentes característicos: a sala aula como uma clínica, onde implica a colaboração entre o supervisor e o professor e visa o aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino. Acentua o trabalho com o professor (contra a exterioridade do modelo behaviorista) e requer o envolvimento activo e dinâmico do formando de acordo com as seguintes fases:

Numa primeira fase aquela que se relaciona com: Encontro de pré-observação, na qual se constava a planificação da actividade e a definição do foco da observação.

Numa segunda fase aquela que se relaciona com: Observação da actividade, incluindo o registo de ocorrências.

Numa terceira fase aquela que está relacionada com a: Análise dos dados de observação (separadamente), na qual se constata a reflexão sobre os dados e a reflexão orientada para a detecção dos pontos fortes e fracos.

Numa quarta fase aquela denominada: Encontro de post observação, na qual está centrado o feedback (positivo) sugestões de estratégias superadoras de dificuldades.

Finalmente uma quinta fase relacionada com: Encontro de post análise, a qual encerra uma avaliação do processo de supervisão relativamente ao Ensino Recorrente.

O papel do supervisor ao nível do Ensino Recorrente, deveria ser um papel de conselheiro, apresentando situações de contextos reais (estágios), através das quais se poderiam enquadrar as diferentes etapas defendidas neste modelo e/ou noutros naturalmente pertinentes.

2.4-MODELO DESENVOLVIMENTISTA

“O ensino é incerto e complexo, por isso os supervisores e professores deverão trabalhar colaborativamente na resolução de problemas”.

Formosinho, (2002:47)

Neste modelo, consta-se que há influência da psicologia cognitiva e pelas tendências desenvolvimentistas, isto é, de acordo com vários autores

defendem que visa o desenvolvimento psicológico do professor, em ordem a uma maior maturidade.

A formação deve partir da análise das concepções pessoais-crenças, valores, interesses, necessidades e centrar-se em experiências de formação que favoreçam a reflexão sobre si, isto é, cada um é modelo de si mesmo, não é relevante a observação de modelos exteriores, propõe programas de auto conhecimento-desenvolvimento a partir da consciencialização das concepções pessoais.

Os investigadores: Combs; Fuller; Sprinthall; Glickman, defendem que visa o desenvolvimento psicológico do professor, em ordem a uma maior maturidade e o objectivo do processo de ensino-aprendizagem é desenvolver capacidades para resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam adaptações às exigências de diferentes contextos.

A abordagem desenvolvimentista da supervisão de Glickman concebe a supervisão como a conexão entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento profissional no seu todo. Segundo ele, a concepção da prática profissional, tal como manifestada nas características do ensino como profissão e no ambiente de trabalho em muitas escolas, é contraditória com o desenvolvimento individual ou profissional.

Em jeito de síntese, a supervisão deveria empenhar-se na optimização da capacidade de tomada de decisões e da capacidade para o pensamento abstracto, o que só acontece quando o supervisor compreende o desenvolvimento humano e pode adaptar as suas técnicas de supervisão às necessidades desenvolvimentais de cada professor.

Segundo Glickman (1980, 1981 e 1990) propõe-nos uma série de abordagens de supervisão baseadas no controlo do processo. A abordagem não directiva assume que o professor se encontra, desenvolvimentalista, num nível elevado de abstracção e é capaz de dirigir o seu próprio crescimento.

Uma abordagem colaborativa é mais apropriada quando o supervisor e o professor possuem níveis semelhantes de experiência e compromisso para com o processo de aperfeiçoamento.

No outro extremo do *continuum*, a abordagem directiva é utilizada com um professor que se encontra num nível baixo de abstracção, a quem falta a experiência de base para identificar estratégias alternativas de ensino ou que não está comprometido com o processo de crescimento. São descritas duas versões da abordagem directiva:

1- A directiva instrutiva onde o supervisor sugere uma estratégia, mas permite ao professor alguma escolha entre as alternativas;

2- O controlo directivo, onde o supervisor apresenta muito claramente as acções a serem tomadas.

Na realidade as versões apontadas pelos seus defensores deveriam ser contempladas e repensadas em contextos de Educação-Formação de Adultos, ou seja se houvesse esta abordagem na Formação Inicial de Professores naturalmente poderíamos contribuir para um Sistema Educativo mais eficaz e que vai de encontro às premissas teóricas e princípios subjacentes no Ensino Recorrente.

A assistência directa, que é o termo que Glickman utiliza para a supervisão clínica, é um dos vários meios úteis de implementação da supervisão desenvolvimental.

Em ênfase nas diferenças interindividuais na organização irá, certamente, ampliar as considerações de Glickman e de outros autores, no sentido de uma supervisão fundamentada na psicologia desenvolvimental.

O papel do supervisor tem como objectivo ajudar o profissional a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe. É essencial estabelecer uma relação entre o supervisor e o formando, isto é, o formando é um adulto; situa-se em estádios de desenvolvimento como tal as pessoas exibem manifestações comportamentais verbais e não verbais dos seus estados psicológicos.

2.5-MODELO ECOLÓGICO

Torna-se evidente que os processos de interacção mútua entre a estagiária, encarada como activa, e o ambiente encarado como dinâmico, requerem uma conceptualização específica do ambiente da supervisão. Requerem também uma caracterização clara do que é a prática de iniciação à profissão e do que é a aluna de práticas (estagiária).

Formosinho, (2002:100)

A conceptualização ecológica é válida para a supervisão de professores desde a educação infantil ao ensino secundário, lamentavelmente não se aponta para o Ensino Recorrente.

A validade das várias propostas pedagógicas dada neste modelo, é inclusivamente aquela que se prende com o reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes significativos da estagiária, enquanto estagiária: a Instituição de Formação e a Instituição de Acolhimento.

Este modelo, apresenta-se de um modo em que o desenvolvimento do profissional é visto como um processo interactivo, inacabado, dependente do indivíduo e das possibilidades do meio.

A situação de trabalho e os problemas concretos que ai surgem são os mais importantes motores da formação, isto é consideram-se as variáveis de contexto no processo de supervisão.

A teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1983), apoia-se na ênfase que não reside na observação da prontidão individual em relação a metas previamente determinadas, mas antes no acompanhamento dos processos quer individuais, quer grupais de apropriação de objectivos educacionais.

E, assim, é contínua, pois não se centra na avaliação esporádica de produtos estandardizados predeterminados, mas no acompanhamento dos percursos da aprendizagem.

Na realidade, Bronfenbrenner (1979), conceptualiza o “*ambiente ecológico*” não como o mero contexto imediato, ou seja o que contém as pessoas em desenvolvimento, mas como um conjunto de estruturas concêntricas a saber: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macossistema. O mesmo autor propõe antes actividades, projectos, realizações num contexto educacional, onde o modelo curricular e a cultura envolvente são referenciais para fazer propostas.

Em jeito de síntese, poder-se-á dizer com inspiração em Bronfenbrenner (1979), que a ecologia do desenvolvimento profissional da estagiária envolve o estudo do processo de interacção mútua e progressiva entre a estagiária, activa e em crescimento e o ambiente em transformação em que ela está a profissionalizar-se, sendo este processo influenciado pelas inter-relações quer entre os contextos mais imediatos, quer entre estes e os contextos mais vastos que a estagiária interage.

Neste modelo, estamos assim, a caminho de referir a avaliação à cultura envolvente, pois que uma importante fonte de informação e criação das práticas educativas familiares é exactamente a cultura. Mas não é só esta razão que nos leva a definir a avaliação como referida à cultura, é também uma outra: a cultura envolvente é um referencial para a definição de finalidades, objectivos, conteúdos, processos e actividades.

Um instrumento facilitador da concretização da avaliação alternativa ecológica: descrição de uma investigação na área da Educação- Formação dos Adultos.

De acordo com este modelo, a concepção da prática profissional é de que esta tem origem na capacidade do professor para aprender a partir da experiência, reflectindo criticamente sobre as suas próprias acções, serão estas as premissas implícitas na formação dos professores, numa perspectiva do seu enquadramento ao nível do Ensino Recorrente.

2.6-MODELO REFLEXIVO

O supervisor deve ser um profissional cidadão, pessoa equilibrada aculturada e comprometida.

O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões, consequências, requer capacidades comunicativo/relacionais, observacionais, analíticas, hermenêutico/interpretativas e avaliativas.

A concepção do supervisor como profissional do humano em situações sociais organizacionais implica, pois, competências cívicas, técnicas e humanas.

Alarcão, citado por Formosinho, (2002:234)

No Modelo Reflexivo, tem como características, o desenho do profissional que não é apenas um técnico que executa comportamentos, é um ser social que equaciona a sua actividade no quadro dos constrangimentos e possibilidades do seu trabalho (reflexão-crítica das teorias práticas acerca da prática profissional e das condições sociais em que esta se realiza).

Este modelo apresenta uma reacção ao paradigma da racionalidade técnica e aos modelos de inspiração behaviorista, onde os profissionais detêm um saber prático que requer ser teorizado, depois de reflectido.

O modelo de treino cognitivo de Costa *et al* (1985 e 1994) e a vários modelos emergentes que Pajak que classifica como "*prática reflexiva*" Estes exemplos da prática reflexiva representam também o trabalho de Schön (1983 e 1988), Zeichner e Liston (1987), Garman (1982 e 1986), Smyth (1982, 1984, 1985, 1989 -1991), Retallick, como é citado por Pajak (1993), e Bowers e Flinders (1991).

Em jeito de síntese, a capacidade de analisar e discutir criticamente os contextos em que este modelo se insere, os outros e a escola se situam, bem como os sinais indicadores da mudança a efectuar, há que conjugar a capacidade de criar situações de observação e inteligibilidade dos fenómenos e das situações, pela construção, tanto quanto possível partilhada de sentido.

A capacidade de atender às necessidades, expectativas, que vão surgindo nas pessoas deve aliar-se à capacidade de mobilizar professores com saberes próprios, relações e atitudes relevantes para as situações em causa e pertinentes com o Ensino Recorrente.

Um Supervisor, para bem exercer a missão de formar professores deverá ter ele próprio, desenvolvido as competências profissionais na área da Educação-Formação de Adultos, e em simultâneo realizar aprendizagens permanentes devendo ter interiorizado a atitude de continuamente se encontrar em formação contínua ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

As práticas de Supervisão Pedagógica e da Formação de Professores, devem partilhar da visão de Estrela (2002:17): *“neste início de século e de milénio, dominado pela globalização e pelo impacto do conhecimento científico e tecnológico em todas as dimensões da vida social, é natural que todos nós, enquanto formadores de professores, nos interroguemos sobre a formação que estamos a facultar aos futuros docentes para que eles possam dar resposta às exigências da escola do presente e sejam receptivos às perspectivas de futuro”*.

Segundo Formosinho (2002), a Supervisão Pedagógica, deverá ser repensada no seu conceito, no seu papel e nas suas funções ou seja uma supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder à complexidade da Supervisão Pedagógica.

As numerosas revistas especializadas, enciclopédias, manuais dão testemunho dos diversos modelos de formação Inicial de Professores, porém revelam uma certa impossibilidade de selecção de informação que seja orientada por pressupostos implicados pelos próprios conceitos de formação/educação de Adultos, e em simultâneo da profissão docente, da sua profissionalidade e profissionalismo do aluno, da escola, da sociedade em que se integra e das relações que deverão estabelecer entre si.

CAPÍTULO III

O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR NO SEU CONTEXTO DE FORMAÇÃO

(...) se, na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objecto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objecto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos - acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador; eu, objecto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da «formação» do futuro objecto do meu acto formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objecto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Freire (1996:25)

1-A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola.(...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem.

Hargreaves, (1994:9)

O presente capítulo, tem como objectivo demonstrar a importância de modelos profissionais que reconheçam as dimensões objectivas e subjectivas do processo educativo relativo à Formação dos Professores e integrá-las ao nível do Ensino Recorrente.

Uma formação de professores que possibilite modelos e estratégias que favoreçam a reflexão, a pesquisa, a análise e a observação de situações pedagógicas relativas aos contextos da Educação/Formação de Adultos, no confronto com os sistemas teóricos, que conduzirão a uma melhor articulação/regulação entre teoria e a prática.

A convivência com o quotidiano da formação profissional contribui para consolidar a concepção de que educar não é somente instruir; e não se limita à transmissão de conteúdos, técnicas e procedimentos principalmente na formação profissional num contexto do desenvolvimento do Sistema Educativo.

O debate actual relativamente à formação de professores, dá conta dos novos problemas e dos novos desafios que se colocam à formação, mas é também expressão de algumas das grandes questões que atravessaram os cem anos de formação de professores em Portugal e com que esta se continua a confrontar, com a problemática neste campo educativo nomeadamente:

- Qual a relação entre a teoria e a prática na formação?
- Como articular as diversas componentes de formação?

-Como articular as diversas componentes de formação?

-Qual a relação entre as áreas científicas e os conteúdos do Ensino Recorrente?

-Como organizar o estágio pedagógico ao nível do Ensino Recorrente?

Não pretendemos, naturalmente, dar resposta a estas questões, mas, através da reflexão, tornar-nos mais lúcidos e mais capazes de projectar o futuro da formação de professores, na área do Ensino Recorrente e conscientes do seu passado mais ou menos recente.

O conceito de formação tem múltiplas dimensões, é utilizado nos países francófonos como educação, preparação, ensino dos professores, enquanto os da área anglófona preferem o termo educação ou treino, respectivamente, "*Teacher Education e Teacher Training.*"

Apesar da discordância de alguns autores em relação ao conceito de formação, achamos pertinente recorrer ao assumido por Menze,(1981), o qual devido à sua origem histórica e às implicações metafísicas que lhe são próprias, está tão viciado e tem tantas significações que não só é impossível fazer um uso razoável dele, mas, além disso, quem o utiliza expõe-se à suspeita de ideologia.

Outra questão importante relacionada com a formação dos professores para a Educação-Formação é a do desenvolvimento do professor. O leque de posições existentes quanto à forma e ao conteúdo do ensino de professores que vão leccionar o Ensino Recorrente, e o seu campo vasto de acção diversificado com alunos-adultos, oriundos de diferentes culturas, é muito questionável.

Ao nível da literatura existente, constatamos muitas discussões quanto à forma como esta aprendizagem pode ser relacionada com a carreira do professor, e em relação aos futuros professores, o que terão de aprender como deverão *ser e fazer* tudo aquilo que diz respeito ao ensino-aprendizagem dos Adultos.

Os alunos-mestres não têm qualquer experiência no Ensino Recorrente e conhecendo muito bem a complexidade do processo de formação destes futuros professores para leccionar Adultos, de variadíssimas culturas, com

inúmeras histórias de vida diferentes. Corroborando com Villegas, (1992) os alunos-mestres, deste modo apresentaram provavelmente, expectativas muito irrealistas.

O processo de formação dos professores para a complexidade do Ensino Recorrente, tem de ser ainda muito estudado na perspectiva do seu desenvolvimento profissional.

Através de pesquisas relativas à profissionalização docente constatamos a importância que se estabelece entre a formação inicial e a valorização profissional, por isso, os temas que precisam de ser tratados na formação inicial de professores e os que podem ou devem ficar para mais tarde, deverão ser aferidos, não esquecendo porém da sua integração nos estágios pedagógicos no Ensino Recorrente. Além disso, apesar de muitos investigadores estarem de acordo quanto a certos aspectos do que os professores precisam de *saber, ser e fazer* para serem bem sucedidos no ensino intercultural, ainda não se conhecem muito bem os elementos do ensino intercultural bem sucedido e a forma como se hão-de preparar os professores para a diversidade cultural.

Dada esta incerteza e a natureza provavelmente duradoura do processo de aprendizagem dos professores associado ao ensino-aprendizagem dos adultos, uma das coisas mais importantes que podemos fazer enquanto formadores de professores, tal como defendem Zimpher & Ashburn, é, possivelmente, utilizar uma abordagem que permita aos professores falarem e pensarem em conjunto sobre os vários tipos de problemas relacionados com a diversidade cultural que encontram e sobre a maneira como tentam resolvê-los.

A educação continuada segundo Oliveira (2003), é uma necessidade nestes tempos de globalização. Diz-nos ainda que, alguns autores apresentam razões que justificam a necessidade desta actividade, afirmando que ao longo do tempo os cursos de graduação tendem a tornar-se obsoletos, além dos profissionais sentirem a carência de administrarem a sua carreira depois de formados para conquistar novas posições no mercado cada vez mais exigente e competitivo.

A educação, portanto, completa o conhecimento com perspectivas mais gerais, onde os professores pesquisam a comunidade com o objectivo de conhecer a realidade na qual está inserida a escola e, a partir de então organizam o trabalho pedagógico tendo como primeira referência esta realidade e uma reflexão sobre a mesma.

Os conceitos do ensino reflexivo e dos professores enquanto investigadores ajudam-nos a abordar melhor as necessidades de todos os estudantes da nossa sociedade tão diversa, e podem, no entanto, ser interpretados de maneira a associarem directamente as deliberações dos professores à luta contínua por uma sociedade melhor e mais humana (Zeichner 1992).

Segundo Estrela (2002) a revisão do conceito relativo à Formação, não é fácil de fazer, na medida em que a problemática da mesma se situa na confluência dos mais variados saberes oriundos das mais diversas disciplinas, de que as numerosas revistas especializadas, enciclopédias, manuais e revisões anuais dão testemunho, mas também pela impossibilidade de uma selecção de informação que não seja orientada por pressupostos implicados pelos próprios conceitos de formação, de educação, de profissão docente, da sua profissionalidade e profissionalismo, do aluno, da escola, da sociedade em que se integra e das relações que deverá estabelecer com ela.

A mesma autora diz-nos ainda que: *"A formação de professores é indissociável de uma mundividência que lhe confere sentido, legitimando-a e orientando-a na escolha de fins e de meios. Mundividência raramente explícita nos programas de formação mas que se pode inferir, de forma fragmentada, quando se analisam os conteúdos e as práticas por eles prescritas ou propostas"* (Estrela, 2002:17).

Nos modelos de formação de Professores e os seus pressupostos conceptuais, segundo Estrela (2002) a primeira dificuldade que se nos depara quando falamos de formação inicial de professores é a definição do conceito que, talvez por isso, raramente encontramos explicitada nas obras sobre formação.

Quando consultamos a literatura sobre a formação teórica e prática de

âmbito educacional, não podemos deixar de ficar surpreendidos com a variedade de tipologias todavia específica com a Educação-Formação de Adultos no âmbito do Ensino Recorrente na realidade não se constata.

A multiplicidade de programas, formação de professores, actualmente, ganha então uma nova inteligibilidade quando são enquadrados em modelos e explicitados os pressupostos de natureza política, filosófica, ética, sócio-histórica, epistemológica, científica e técnica que os definem. Porém o mais relevante é de todo este conjunto de factores a falta de coerência e a tomada de consciência profissional naturalmente para a colocação dos professores recém-licenciados no Ensino Recorrente sem que o próprio sistema de formação os tenha preparado profissionalmente.

Segundo Moita (1992), o tempo da formação inicial profissionalizante foi sobretudo importante como lugar de socialização e de heteroformação, é precisamente neste ponto nevrálgico que podemos questionar qual é o tempo da formação inicial pertinente com a Educação-Formação de Adultos e por outro lado qual a vivência dos contextos educativos traduzidos em estágios pedagógicos?

Para nos convenceremos da necessidade desse questionamento, bastaria evocarmos os estudos sobre os processos de socialização que mostram como os professores principiantes tendem a submeter-se, através de formas de conformismo interiorizado ou estratégico, ao peso das culturas, tantas vezes conservadoras, existentes nas escolas.

Os professores sofrem frequentemente um choque com a realidade com a Educação-Formação de Adultos, a qual lhes oferece múltiplos problemas e por vezes para os ultrapassarem revelam-se pouco preparados e são especialmente sujeitos ao stress e a sentimentos de mal-estar docente nos Cursos do Ensino Recorrente.

O conceito de formação, será útil reflectir, até porque, enquanto conceito não se limita a um campo estritamente profissional, referindo-se a múltiplas dimensões. Neste sentido, Ferry (1991), citado por Enriquez diz que *"a noção de formação encheu-se de tantos equívocos e aparece de tal modo pervertida pela utilização que dela se faz (...) que propõe que se abandone*

definitivamente o termo formação".

Segundo García (1999), o conceito de Educação-Formação é encarado como uma acção realizada a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de indivíduos não adultos, enquanto, formação seria entendido como acções para adultos.

Os sujeitos adultos devem contribuir para o processo da sua própria formação a partir das representações e competências que já possuem (Ranjard, 1989), não se tratando, assim, de um programa de treino.

Neste devir, Lhotelier (citado por Honoré, 1980) define a formação como *"a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos que geralmente ocorrem no quotidiano, tendo como horizonte um projecto pessoal e colectivo"*.

Zabalza (1990) associa o conceito de formação ao de desenvolvimento pessoal. Existe uma componente pessoal evidente na formação, de finalidades, metas e valores que transcende o técnico e o instrumental. Por outro lado, e não parecendo que os problemas de conceptualização estejam esgotados, há autores que defendem o desenvolvimento de uma teoria da formação.

Menze,(1981) afirmava que *"a teoria da formação tem o trabalho de tornar claros os pressupostos antropológicos da formação, determinar o caminho que o homem tem de percorrer no processo de se tornar «homem», e indicar de que maneira é possível ajudá-lo neste empreendimento através de um estímulo metódico, de acordo com um plano"*. Assim, o mesmo autor propõe quatro teorias da formação, às quais Zabalza já tinha referido:

A teoria da formação formal que defende a estruturação do conhecimento através de conteúdos, de um aprender a aprender que se destina ao desenvolvimento das suas capacidades psíquicas e processos intelectuais.

A teoria da formação categorial que assume o processo de formação como um processo dialéctico através da reflexão. Cada disciplina dá ao sujeito não apenas conhecimentos específicos mas códigos e uma linguagem que lhe permite explicar e compreender a realidade, assim como os processos cognitivos.

A teoria dialogística da formação, de acordo com a qual o importante é a auto-realização pessoal do indivíduo para a sua liberdade como pessoa.

A teoria da formação técnica que procura responder à situação da sociedade real, alheando-se do humanismo e defendendo que através da formação o indivíduo aprende continuamente.

Na visão de Doyle (1990) critica a formação de professores ao caracterizá-la como *"um conjunto de experiências fracamente coordenadas, concebidas para manter os professores preparados para as escolas primárias e secundárias"*.

Opinião díspar é a de Medina e Domínguez (1989) que consideram *"a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum"*.

Para Ferry (1991) a formação de professores diferencia-se de outras actividades de formação em três dimensões:

-Trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação académica e a formação pedagógica.

-A formação de professores forma profissionais, apesar de nem sempre se assumir como característica da docência.

-É uma formação de formadores, e como tal há um necessário isomorfismo entre a formação de professores e a sua prática profissional.

Para estes autores, o professor é um participante reflexivo e inovador, muitos outros têm surgido, vindos de modelos e teorias do ensino, que por sua vez influenciam os modelos de formação de professores.

A formação de professores não deve, assim, ser considerada como um apêndice indiferenciado de toda a teoria do currículo ou do ensino, mas desenvolver uma *"matriz disciplinar"* (Medina & Domínguez) que tem a ver fundamentalmente com a realização e o *desenvolvimento de duas estruturas:*

“a estrutura conceptual” e “a estrutura sintáctica” características (Schawb, 1981 citado por García, op.cit.).

Por outro lado, relativamente à estrutura sintáctica (métodos de investigação utilizados na validação das hipóteses de trabalho) podemos constatar que a formação de professores tem vindo a desenvolver uma área de investigação própria, indagando sobre problemas específicos da sua estrutura conceptual (García, op. cit.).

Para Medina & Domínguez a formação de professores como matriz disciplinar pode justificar-se recorrendo a cinco critérios, a referir:

1-Apresenta um objecto de estudo singular os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores.

2-Possui diversas estratégias, metodologias e modelos consolidados para análise dos processos de aprender a ensinar que não diferem na sua essência, dos correspondentes à investigação didáctica.

3-É constituída por uma comunidade de cientistas que elabora um código de comunicação próprio, facilitador do grau de confiança da investigação.

4-Incorpora activamente os próprios protagonistas, os professores, nos programas de investigação.

5-É assumida como peça-chave da qualidade do sistema educativo pelos políticos, administradores e investigadores.

Corroborando da visão de García, (1999) entendemos a formação de professores como sendo uma área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

De enfatizar também a opinião deste autor, quando afirma que a formação de professores não é um processo que acaba nos professores.

A qualidade do ensino que os alunos recebem é o último critério para avaliar a qualidade da formação e da implicação dos professores na mesma e traduz uma mais valia educativa.

Vejamos o pensamento de Pires (1993:68): “(...) *finalmente, e dados os atrasos educacionais produzidos por disfuncionalidade do sistema educativo, pode-se e deve-se procurar uma terceira integração, a envolver agora todas as restantes modalidades de educação escolar que contribuem para a elevação do nível educativo básico de toda a população.*”

Em síntese, ao abordarmos a Formação Inicial de Professores, é questionarmos uma multiplicidade de factores inerentes à formação inicial de professores em contexto da Educação-Formação de Adultos, na valência do Ensino Recorrente.

É cada vez mais consensual, (pelo menos na teoria) que todos sem excepção, somos responsáveis e importantes no sucesso do Sistema Educativo do País, e neste caso na formação docente deverá estar integrado o sector do Ensino Recorrente o seu desenvolvimento deverá ser harmonioso, integrado e sustentado, na referida Formação Inicial de Professores.

A nossa intenção não é um pressuposto de descobrir o paradigma da Educação-Formação, pois sabemos que as práticas pedagógicas, os agentes-actores mudam, mas é nosso objectivo nesta dissertação, sensibilizar para a necessidade de estar preparado para as mudanças e assim socorrendo-nos de um pensamento de Melo (1998:145), podemos afirmar que: “*a concretização de tal finalidade passa necessariamente pela criação de novas comunidades educativas (formativas), enraizadas em parcerias alargadas e diversificadas, que permitem a prossecução de experiências inovadoras nas áreas-fronteira entre a pessoa-escola-comunidade*”.

Quanto à formação de professores, se esta se definir como educação daqueles que vão ser professores, podemos dizer que a sua história coincide com a história da educação. Para Diéguez, (1980) a formação de professores “*é o ensino profissionalizante para o ensino*”.

de professores como uma das dimensões do ensino, de carácter intencional que visa contribuir para a profissionalização dos sujeitos que têm a seu cargo a educação do sistema. Será um encontro entre pessoas adultas, onde o formador interage com o formando, havendo uma intenção de mudança num contexto organizacional e institucional mais ou menos delimitado, que nada difere do de outra formação profissional.

Como defende Moita (1992) o conceito de formação não funciona apenas como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e em espaços limitados e precisos, mas também como a acção vital de construção de si próprio onde a identificação com os vários pólos de identificação é fundamental.

Uma das conquistas fundamentais do pensamento pedagógico do século XX foi a subordinação do conceito de ensino ao de aprendizagem ou seja, não se aprende para que outro ensine, ensina-se para que o outro aprenda. O adulto só é verdadeiramente sujeito, se for o núcleo vivo e activo do processo de aprendizagem, isto é se o processo educativo se apresentar necessariamente um processo de criação ou recriação.

Neste contexto, a escola é com efeito a casa de Educação-Formação de Adultos, sendo a educação pluridimensional e como referiu Rodrigues (citado por García, 1999:22): *“o ensino profissionalizante para o ensino”. Ao afirmar a centralidade da pessoa atende-se tanto aos aspectos racionais ou racionalizáveis da formação e da profissão como à vertente afectiva e que essa mesma formação envolva contextos de ensino-aprendizagem pertinentes com o público alvo dos Cursos do Ensino Recorrente.”*

Finalmente, tal como foi salientado ao longo deste capítulo, o que hoje se sabe acerca da formação dos professores para a diversidade centraliza-se, em grande parte, em relatórios curtos e muitas vezes vagos sobre a utilização de determinadas estratégias e estruturas de Programas de Formação de professores e salvo raras excepções, não existem descrições pormenorizadas que nos elucidem sobre a realidade da Formação de Professores na área da Educação-Formação de Adultos, mais especificamente para o exercício de funções no Ensino Recorrente.

Paraskeva, considera que cada vez é mais entendido como nuclear no processo político da escolarização, o campo curricular o qual foi sempre considerado um palco de conflitos e tensões que se foram desdobrando e complexificando ao longo do século XX.

Quando são realizadas actividades de formação pedagógica, urge a necessidade de um olhar pertinente com a realidade e para as consequências a longo prazo destas várias abordagens da formação de professores para o Ensino Recorrente, ou seja será necessário sabermos mais sobre as experiências de campo e os processos de formação que facultam o tipo de transformações pessoais e profissionais pelas quais muitos alunos, futuros professores têm de passar para conseguirem ser muito bem sucedidos no seu desempenho profissional.

2-MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O paradigma da Formação de Professores é uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da formação, que dão características específicas à formação de professores.

Zeichner, (1983:3), citado por García, (1999:30)

O tempo da educação é contínuo e a cultura deixou de constituir um espólio de conhecimento e de atitudes vitais que se herda do passado e se transmite, com mínimas alterações às gerações seguintes.

Hoje, vivemos um desafio em que as sucessivas gerações são postas à prova na capacidade de resposta e de reacção pertinente e rápida ante as renovações de cultura e, em particular, das técnicas, que em muitos casos aliás, se fazem acolher as suas constantes mudanças. Perante este cenário somos alertados para a força injuntiva de autênticas necessidades de sobrevivência que as promovem (Barbosa, 1971).

Com base nas várias referências bibliográficas, constatamos a existência de vários Modelos de Formação Inicial de Professores. Esses Modelos aparecem referenciados de diversas formas por vezes em categorias nem sempre compatíveis, mas que variam de acordo com a utilização que lhe vai sendo dada pelos autores mais consagrados.

Tal diversidade de modelos justifica-se porque, nalguns casos se toma como linha orientadora os Conteúdos Curriculares, por outro as grandes finalidades do ensino, ou até noutras situações se privilegia os processos e os métodos pedagógicos ao ensino-aprendizagem.

Segundo Nuthal (1973), um modelo de ensino consiste num conjunto de ideias e conceitos associados entre si, mais ou menos organizados em volta de

uma concepção genérica sobre o que o ensino deve ser e como deve ser visto. A opção de entre os diversos modelos de Formação Inicial de Professores, e os que aqui apresentamos nesta Tese são fundamentados, à luz dos Modelos de Formação Inicial de Professores, segundo Zeichner. Este, define quatro grandes áreas de Modelos, utilizados na Formação de Professores, os quais se baseiam num conjunto de princípios e crenças acerca da natureza e objectivos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação. Considera ainda que, os formadores de professores não têm discutido o suficiente sobre os objectivos da formação de professores, e constata que, na sua formação, os professores têm tido um papel meramente passivo em relação ao conhecimento das condições em que vão exercer a sua profissão, bem como, não têm sido chamados a pronunciar-se sobre a determinação do conteúdo e orientação do seu programa de formação. Corroborando com o mesmo, para podermos gerir as nossas vidas, precisamos sempre de uma certa dose de rotina.

Dewey argumentava que os professores precisam de encontrar o equilíbrio entre a arrogância que rejeita cegamente aquilo que é normalmente considerado como verdadeiro e o servilismo que aceita cegamente esta verdade.

Em que medida é que aceitamos as coisas só porque estão na moda ou porque nos dizem para as fazermos, sem decidirmos conscientemente que aquele é o caminho certo?

Muitos dos que abraçaram o conceito de professor enquanto prático reflexivo, vêem os professores como líderes que podem aprender com os outros e até, por vezes, assumir o poder, mas que, no fim, não são subservientes relativamente aos que não estão na sua sala de aula.

Para Dewey, as acções dos professores reflexivos são projectadas e planeadas de acordo com os fins que têm em vista, o que lhes permite saberem quem são e quando agem.

Stenhouse, referido por Zeichner descreveu-nos muito claramente esta tensão entre direcção externa e interna na vida dos professores reflexivos.

Nas palavras de Stenhouse:

(...) os bons professores são, necessariamente, autónomos relativamente à sua profissão. Não precisam que lhes digam o que hão- de fazer. Profissionalmente, não dependem de investigadores, superintendentes, inovadores ou supervisores. Isto não significa que não queiram ter acesso a ideias criadas por outras pessoas, noutros lugares ou noutros tempos, nem que rejeitem conselhos, opiniões ou ajudas, mas sim que sabem que as ideias e as pessoas só servem para alguma coisa depois de terem sido digeridas até ficarem sujeitas ao julgamento do próprio professor. Em resumo, todos os formadores fora da sala de aula devem servir os professores, pois só eles estão em posição de criar um bom ensino (Zeichner, 1993:20).

A actual literatura sobre a prática reflexiva no ensino e noutras profissões também nos diz que a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco, Schön chamou-lhe reflexão na acção.

Ainda segundo Zeichner (1993), os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na acção como sobre ela. Estes conceitos de reflexão na acção e sobre a acção baseiam-se num ponto de vista do saber, da teoria e da prática muito diferente do que tem denominado a educação. Sendo pertinente esta reflexão e corroborando com este autor, questionamo-nos como se faz a formação inicial relativamente ao Ensino Recorrente?

A opção de entre os diversos Modelos de Formação Inicial de Professores, e os que apresentamos nesta Tese são fundamentados, à luz dos Modelos de Formação Inicial de Professores, segundo Zeichner .

Para este autor são quatro as grandes áreas de Modelos, utilizados na Formação de Professores, os quais se baseiam num conjunto de princípios e crenças acerca da natureza e objectivos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação.

Zeichner, diz-nos que os formadores de professores não têm discutido o suficiente sobre os objectivos da formação de professores, e constata que, na

sua formação, os professores têm tido um papel meramente passivo em relação ao conhecimento das condições em que vão exercer a sua profissão, bem como, não têm sido chamados a pronunciar-se sobre a determinação do conteúdo e orientação do seu programa de formação.

Os modelos de formação de professores serão desenvolvidos de acordo com as características fundamentais de cada uma destas orientações, perspectivas, paradigmas ou tradições de formação de professores, segundo Zeichner (1980) que sintetiza em quatro Modelos:

- Tradicional/Artesanal.
- Comportamentalista.
- Personalista.
- Baseado na Pesquisa.

Sendo os paradigmas dominantes nos debates sobre a formação de professores durante os últimos anos, não devemos esquecer que, Zeichner (1983) em *A formação reflexiva de professores* apresenta os modelos noutra contexto e com outras designações a saber:

- Tradição Académica.
- Tradição da Eficiência Social.
- Tradição Desenvolvimentista.
- Tradição da Reconstrução Social.

Em jeito de síntese, os modelos de formação de professores, aparecem referenciados de diversas formas por vezes em categorias nem sempre compatíveis, mas que variam de acordo com a utilização que lhe vai sendo dada pelos autores mais consagrados.

Tal diversidade de modelos justifica-se porque, nalguns casos se toma como linha orientadora os conteúdos curriculares, por outro as grandes finalidades do ensino, ou até noutras situações se privilegia os processos e os métodos pedagógicos ao ensino aprendizagem.

Segundo Nuthal (1973), um modelo de ensino consiste num conjunto de ideias e conceitos associados entre si, mais ou menos organizados em volta de uma concepção genérica sobre o que o ensino deve ser e como deve ser visto.

Os modelos de formação de professores, aqui sintetizados pretendem abordar os aspectos mais importantes ou relevantes desses Modelos de Formação de Professores numa perspectiva de enquadramento com a Educação-Formação de Adultos.

Um modelo educacional apreze fortemente marcado pelo modo de continuidade social, isto é aqui reside a principal base da sua explicação, no tempo.

2.1-MODELO TRADICIONAL/ARTESANAL

“O Modelo Tradicional mantém a separação entre teoria e prática, com um currículo normativo e orientado para as disciplinas.”

Zeichner (1983), citado por García, (1999:31)

A formação de professores é vista como um processo de aprendizagem em que os estagiários devem imitar os modelos propostos pelo orientador, limitando-se a cumprir as normas vigentes que lhe são impostas, não podendo discutir nem alterar aquilo que está estabelecido para a sua formação.

No Modelo Tradicional-Artesanal não podemos constatar que esta modalidade de Formação Inicial de Professores, que leccionam o Ensino Recorrente exista, porque na realidade não vigora na Legislação os estágios pedagógicos para este grau de ensino.

Segundo Zeichner (1993) este modelo de formação aponta para a orientação dessa formação de professores se acentuar no papel do professor enquanto académico e especialista em matérias de estudo, e assume formas diferentes, dependendo das disciplinas a leccionar e do saber das disciplinas subjacentes.

Ribeiro (1992), refere-nos que este é um modelo igual para todos, e acrescenta o mesmo autor que: *“sendo a individualização do ensino conseguida não nos objectivos, conteúdos e avaliação que são comuns mas através de diferenças «limitadas» no tempo de aprendizagem, nas estratégias, actividades ou materiais de ensino de que seja possível dispor para atender a ritmos diferentes de progresso no domínio das aprendizagens propostas”*.

Neste modelo, valoriza-se principalmente a componente escrita e ignora-se a participação oral e o ensino é como uma arte, há aqueles que nascem com jeito e aqueles que jamais conseguirão aprender a arte.

Os professores são como que artífices e objecto de uma formação que implica a utilização de uma sequência de competências que o profissional artesão tem de aprender a tornar rotineiras.

Em jeito de síntese, relativamente ao Modelo Tradicional- Artesanal, podemos concluir que este não assenta em nenhuma teoria, baseia-se na tradição e na imitação do formador, ou seja, os estagiários reproduzem por imitação-cópia. Dado que na realidade não se constata Estágios Pedagógicos integrados no Ensino Recorrente. Ainda este modelo o currículo é apenas para ser recebido pelos estagiários e tem como finalidade um processo de acumulação de conhecimentos.

Todo o processo de formação na sala de aula baseia-se na observação e tratando-se apenas de verificar se o formando revela qualidades.

Perante este quadro, o problema fundamental na formação de professores, consiste em adquirir consciência do que constitui uma boa prática. A relação mestre- aprendiz é vista como o veículo próprio para a transmissão ao estagiário do *«conhecimento cultural»* detido por bons professores.

O próprio Zeichner, embora reportando-se à realidade dos Estados Unidos no ano de 1980, reconhece que o modelo tradicional é ainda o modelo dominante tanto da formação de professores, como da formação dos alunos-crianças nas escolas.

Corroborando ainda com o mesmo autor, existem vários impedimentos sérios à genuína aprendizagem do professor no novo *practium* de carácter investigativo.

De acordo com García, (1999:31) o qual refere que: “o *movimento de orientação académica que concebe o professor como um sujeito com domínio nos conteúdos e cuja tarefa consiste em praticar as disciplinas académicas na classe.*” Este tipo de orientação e de formação tem já poucos apologistas na escola actual e mesmo ao longo dos últimos anos em que foi progressivamente substituído pelo modelo de formação comportamentalista.

Este modelo, poderá ter desaparecido nos processos de formação inicial de professores, situação que se nos afigura clara, até falta de critérios que normalmente são utilizados no processo de selecção dos orientadores de estágio, mas não desapareceu na prática das escolas. Isso mesmo é reconhecido no processo de reestruturação curricular, quando se afirma que se quer mudar as práticas de um tipo de ensino livresco, baseado em conteúdos e assente na memorização, continuando questionável a Educação-Formação de Adultos, e a Formação Inicial de Professores.

O simples domínio das competências originadas pela experiência é considerado uma condição necessária para se tornar um profissional, sendo assim as competências ao nível pedagógico ignoradas e na realidade nem são constatadas ao nível do Ensino Recorrente.

2.2-MODELO DE FORMAÇÃO COMPORTAMENTALISTA

“O professor como um sujeito com destrezas, referindo-se aos programas de formação que enfatizam o treino das habilidades, condutas e competências.”

García, (1999:31)

A par de um tempo diferente e mais vasto, ganha com efeito, outros destinatários, estando implícito diferentes modelos de formação de professores.

Na visão de Kliebard, (1973) subjacente a esta orientação sobre a formação de professores existe a metáfora de «*produção*», uma perspectiva sobre a educação como uma «*ciência aplicada*» na qual o professor é primeiramente visto como um «*executor*» das leis e princípios do ensino eficaz.

O modelo de formação comportamentalista, ou esta pedagogia como muitos lhe chamam, constituiu-se o paradigma pedagógico dominante em Portugal nas últimas duas décadas, quer ao nível da formação de professores, quer ao nível da prática pedagógica com os alunos à excepção do Ensino Recorrente, no qual não se integra modalidades de formação específicas para este grau de ensino.

Ao nível da investigação considera-se este modelo na linha do paradigma técnico, devendo ser tomado apenas como mais uma técnica de ensino, mas que continua a ser uma variante do modelo centrado em disciplinas.

O behaviorismo, como já é conhecido, teve como pai Watson que se propunha tornar a psicologia numa ciência experimental e reduzi-la ao âmbito dos comportamentos observáveis. Defende a tese de que são os estímulos e os condicionamentos por eles provocados que conduzem à aquisição ou alteração de comportamentos.

Tudo pode ser aprendido segundo objectivos pré- estabelecidos desde que a cada indivíduo sejam fornecidas motivações e proporcionadas experiências adequadas para tal, ou seja as aptidões de um sujeito medem-se por aquilo que ele faz.

Skinner também terá dado um contributo decisivo para o sucesso deste modelo através da criação do ensino programado. Para ele a realidade é um fenómeno objectivo e o homem é produto dessa mesma realidade.

O comportamento pode pois ser modificado desde que se modifiquem os condicionalismos nos quais ele se insere, isto é, desde que se alterem as condições ambientais. Ainda segundo o mesmo, propõe a elaboração de uma tecnologia de ensino, uma maneira sistemática de planear, conduzir e avaliar o processo de ensino- aprendizagem de modo a alterar os processos e atingir os resultados pretendidos.

Segundo Borrowman, (1956) dentro das técnicas profissionais da formação de professores a primeira preocupação é a de fomentar o desenvolvimento de capacidades no desempenho de uma pré- determinada tarefa.

Neste modelo de formação, os professores deverão dominar os conhecimentos profissionais e as técnicas de ensino que são totalmente definidas por outros, frequentemente com base na investigação sobre a eficácia docente.

Do contributo destes e de outros autores ficou a tese comportamentalista de que o comportamento humano é o resultado das influências exteriores, do meio ambiente e da cultura.

A questão principal do ensino prende-se com a pré- determinação dos objectivos, e a educação deve preocupar-se apenas com aspectos observáveis e mensuráveis. Os objectivos que se querem comportamentais e devem, por isso, traduzir-se em toda uma sequência de pequenos comportamentos fraccionados.

O sistema educacional tem como finalidade a promoção de comportamentos desejáveis, quer através da aquisição de novos comportamentos, quer através da modificação dos comportamentos existentes.

Em jeito de síntese podemos de certa forma a partir das características deste modelo, identificar a escola como uma agência educacional, a principal agência de educação formal, na qual se deverá adquirir as formas adequadas em relação aos modelos comportamentais que pretende instalar, cabendo-lhe sobretudo fomentar os comportamentos desejáveis e definir os objectivos que a sociedade pretende.

A concepção de Homem, que a sociedade defende deverá integra-se num paradigma abrangente na Educação-Formação de Adultos de acordo com o contexto histórico da sociedade em que se insere.

2.3-MODELO DE FORMAÇÃO PERSONALISTA

“Ensinar não é só técnica. É em parte uma revelação de si mesmo e dos outros, uma complicada exploração do intelecto.

O recurso mais importante do professor é ele próprio”.

McFarland, em Pérez Serrano, (1981:36), citado por García (1999:37)

No modelo de Formação Personalista não há objectivos institucionais nem podem ser pré-definidos e os objectivos têm a ver com o desenvolvimento da personalidade.

Neste modelo os principais objectivos são:

- Desenvolver a auto-estima.
- Ajudar a compreender-se a si mesmo.
- Ajudar a conhecer as suas emoções.
- Incrementar a abertura a novas experiências.
- Ajudar cada aluno a formular os seus próprios objectivos de aprendizagem.

Os defensores da *Formação Personalizada de Professores*, sustentam que o conteúdo do programa de formação deverá ser largamente baseado nas necessidades e preocupações percebidas pelos futuros professores.

Em contrapartida, os defensores da *Formação Psicológica Deliberada* têm feito apelo às teorias cognitivas desenvolvimentalistas para o planeamento dos programas de formação e definem os objectivos da mesma com base nas características dos estádios mais avançados de uma ou mais teorias cognitivas de desenvolvimento (Glassberg & Sprinthall, 1980).

Neste modelo a formação de professores é mais uma forma de desenvolvimento do adulto, do que um mero processo de ensinar a alguém o modo de ensinar.

A escola deve ser uma Instituição que fundamentalmente respeite o formando limitando-se a criar condições que possibilitem o seu auto-desenvolvimento. Tudo contribui para a educação e tudo deve estar centrado no formando de modo a que este possa estruturar e desenvolver a sua personalidade, cada um deve ser o *arquitecto* de si próprio.

A aprendizagem é uma tarefa de carácter individual e deve ser construída a partir da experiência pessoal subjectiva. O currículo é um dado mutável, por isso, o mais importante, é a maturidade emocional e afectiva do formando-adulto.

Neste modelo, o orientador deve de certo modo apagar-se e limitar-se ao seu papel de facilitador das situações de comunicação de modo a estimular a passagem da situação de aluno para a de professor.

A não-directividade deve ser a metodologia adoptada e a relação entre formador e formando deve situar-se ao nível da empatia e deve guiar-se pelas qualidades humanas onde se deve contemplar a comunicação, o diálogo, a participação e mais, devem ser as tónicas dominantes.

De acordo com Kliebard (1972) a segunda maior abordagem de formação de professores compreende a "*metáfora de crescimento*". Este paradigma, cujos fundamentos assentam na epistemologia fenomenológica e na psicologia do desenvolvimento, tem como referência as obras de Combs, Blume, Newman, & Wass, (1974), "*Formação Humanística de Professores*"; de Fuller,

(1974) "*Formação Personalizada de Professores*"; de Sprinthall & Thiesprinthall (1983) "*Formação Psicológica Deliberada*" e várias abordagens de programas de formação de professores baseadas em princípios de "educação aberta" (Crook, 1974).

Noutra visão, os defensores da "*Formação Humanística de Professores*" basearam os seus objectivos nos princípios da psicologia perceptiva, e procuraram desenvolver o «eu» de cada professor de forma consciente com resultados empíricos de um determinado número de trabalhos (Combs et al., 1974).

Os comportamentos dos professores e o ambiente que eles mesmos criam consideram-se largamente como o resultado nas suas intenções e propósitos. Segundo este autor (Combs, 1972): "*um programa de formação de professores que defina com precisão os comportamentos esperados pode ser o meio mais seguro de garantir a destruição da eficácia dos objectivos*".

De acordo com Bussis, Chittenden & Amarel, (1976) verifica-se que há uma preocupação, a qual reside tanto na qualidade da experiência adquirida e nas intenções do comportamento, como nos resultados do comportamento e não se considera que expressões comportamentais similares reflectam intenções e finalidades similares.

Na perspectiva de Feiman e Floden, (1980) apesar destas diferenças se verificarem em cada abordagem, elas não são triviais, porque todas as estratégias se baseiam em vários pressupostos comuns, isto é, há um foco adequado de um programa de formação de professores, sobre as tarefas de ensino e sobre os próprios professores; especificamente todas estas variações dentro do paradigma de formação personalista procuram fomentar a maturidade psicológica dos futuros professores.

Em jeito de síntese, no Modelo de Formação Personalista, é de realçar que se dá mais ênfase à reorganização das suas percepções e convicções do que ao domínio de comportamentos específicos, capacidades e conhecimentos dos conteúdos.

Enquanto que nas abordagens «*comportamentalistas*» os conhecimentos e competências que os futuros professores deverão dominar são definidos «*a priori*» neste modelo tal não se verifica. Relativamente à área de Formação Inicial numa vertente de Educação-Formação de Adultos a nossa intenção é a de ajudar o professor em formação a evoluir para etapas superiores de preocupações pertinentes com o Ensino Recorrente.

2.4-MODELO DE FORMAÇÃO BASEADA NA PESQUISA

(...) para alguns professores, a pressão para a mudança (...) gere muita ansiedade e agitação interna, conjuntamente com sensação de que uma imensa confusão se está a instalar, desmantelando a estabilidade do seu mundo. Para outros a pressão para a mudança reacende o entusiasmo; estimula o sentimento de admiração, a excitação e o mistério, que envolve a sua aprendizagem, absorvendo o seu interesse de uma forma que inspira confiança e serenidade.

Grimmett, Rostad e Ford, (1992:185)

As formas pelas quais os conceitos de *reflexão* e de *prático reflexivo* são examinadas, têm sido ultimamente integrados nos programas de formação inicial de professores, incluindo o "*practicum*", encontramos quatro temas que são: *A insistência em ajudar os alunos- mestres a confrontarem-se melhor com as práticas reflexivas sugeridas por pesquisas conduzidas por outros e uma negligência das teorias e conhecimentos incorporados nas suas próprias práticas, e nas dos outros professores; uma forma de pensar que limita as reflexões dos alunos-mestres a questões técnicas de métodos de ensino e de organização interna na sala de aula e negligencia as questões curriculares; a facilitação da reflexão dos alunos-mestres sobre o seu próprio método de*

ensino, ao mesmo tempo que ignoram o contexto social e institucional em que o ensino tem lugar; a insistência em ajudar a reflectirem individualmente Zeichner (1993:59).

Para este autor cuja análise está subjacente a toda esta caracterização, utiliza o conceito de professor como prático-reflexivo.

A ideia de professor como prático reflexivo e o uso de vários instrumentos como jornais, treinos, investigação-acção, para facilitar a reflexão do professor.

Segundo Ribeiro (1992) o modelo de aprendizagem por descoberta baseia-se em conceitos e princípios provenientes da psicologia do desenvolvimento e da psicologia cognitiva, entre outros.

A dimensão comum subjacente à variação deste modelo traduz-se na ênfase posta no ensino como acto que facilita e guia a aprendizagem realizada pelo próprio aluno em vez de transmitir princípios, generalizações e soluções previamente definidas. Ainda nos diz o mesmo autor uma outra designação que também tem como base o mesmo modelo, ou seja o modelo de formação designado por CBTE (Competency-Based Teacher Education) pretende adoptar uma perspectiva unificada e sistemática acerca dos objectivos da formação de professores (...) significa querer evitar visões muito fragmentadas da tarefa de ensinar (...) reforça-se a ideia de que a construção de um programa de preparação de docentes deve ser orientada por uma perspectiva unificadora.

O modelo de formação de professores baseada na pesquisa, visa preparar os futuros professores para serem investigadores das suas práticas pedagógicas, dos seus contextos de trabalho no sentido de os mesmos poder melhorar.

O fundamental é preparar os professores para serem investigadores da sua prática profissional, para darem prioridade ao desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino e sobre os contextos nos quais o mesmo se processa. Neste modelo, pressupõe-se uma definição prévia do que é aprender, para só depois se tentar perceber como é que isso pode ser desenvolvido, assim aprender não consiste na aquisição dispersa e desestruturada de conteúdos e de conhecimentos.

O conceito de educar é muito vasto, é uma generalidade e implica um desenvolvimento global de cada pessoa, quer dos aspectos afectivos, sociais, cognitivos e morais. Esse desenvolvimento acontece por etapas e de um modo progressivo, um todo quer ao nível dos objectivos, dos conteúdos e das estratégias, onde os objectivos específicos estão ao serviço de objectivos mais gerais.

O Modelo baseado na Pesquisa tem tido vários defensores que nem sempre utilizam as mesmas terminologias; “professores inovadores” (Joyce, 1972), “*professores investigadores*” (Bagenstos, 1975), “*professores académicos*” (Stralmeyer, 1956), “*professores como observadores participantes*” (Salzillo & Van Fleet, 1977), “*professores como autores de investigação*” (Corey, 1953) e “*professores auto-formadores*” (Elliot, 1976).

Em síntese este Modelo de Formação baseado na Pesquisa, permite-nos uma Formação Inicial pertinente com o desenvolvimento dos próprios professores e em simultâneo em contextos de Educação-Formação de Adultos.

A Formação Inicial deveria proporcionar necessariamente uma inovação no ensino-aprendizagem, de acordo com os eixos dos Programas Referenciais do Ensino Recorrente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Uma renovação nos diferentes Modelos de Formação Inicial, numa vertente orientada para uma profissionalidade docente ao nível também do Ensino Recorrente.

Na formação de professores, podemos concluir, neste capítulo, que elas é um campo de análise complexo, relativamente a confluências e interdependências das muitas variáveis que o influenciam e a determinam.

Ao longo desta Tese, esperamos que, as nossas análises e reflexões que se foram construindo, de certa forma, possam ter constituído um estímulo ou incentivo para a Formação Inicial dos Professores ou até mesmo na Formação Contínua dos Professores, de modo a proporcionar uma prática docente mais eficaz, consciente e reflexiva em matéria de Educação-Formação de Adultos.

A experimentação destes modelos e métodos de ensino ou outros alternativos representam uma estratégia significativa para o desenvolvimento

dos conhecimentos e das competências profissionais do professor, com diferentes enfoques mas os quais gravitando na flexibilidade e na construção de um estilo próprio, que melhor se adapte à Pessoa que é o Professor, e à Pessoa que é o Adulto-Aluno.

As novas retóricas, em nosso parecer de certa forma conduzirão talvez mais perante uma reflexão na Formação Inicial de Professores, em matéria dos cursos do Ensino Recorrente, do que perante modelos específicos de formação, ou seja, retóricas que apresentam o mérito de reforçar disposições e preocupações já existentes e despontar um interesse crescente pela investigação sobre os saberes profissionais dos professores, a sua construção e transformação, investigação que começa a ser volumosa nestes últimos anos (Schulman, 1987; Van der Maren 1993; Raymond, 1993; Perrenoud, 1996, entre outros).

Opinando com Estrela quando nos diz que: (...) *essas retóricas têm suscitado consensos acrílicos pois, sob a aparente unidade do discurso da formação reflexiva, elas mobilizam conceitos por vezes antagónicos, de profissão, de profissionalismo, de profissionalização, de formação. Retóricas que, enquanto jogo de linguagem, exigem a clarificação das regras do jogo e que, para ganharem credibilidade, necessitam dos argumentos produzidos pela comprovação empírica dos efeitos produzidos na realidade do ensino e da escola. Ora, se podemos inventariar vários trabalhos de investigação que apoiam os efeitos esperados da formação reflexiva a nível das mudanças de representações dos professores sobre si, sobre o ensino e a escola, rareiam, tanto quanto eu conheça, os estudos de investigação ou avaliação que, indo para além daquilo que o professor diz que faz, observem directamente o que ele realmente faz. E rareiam ainda mais aqueles que estabelecem a necessária relação entre formação reflexiva, acção do professor em situação profissional e as consequências sobre o aluno e a escola. Com efeito, uma formação reflexiva de professores só adquire o seu pleno sentido se ela tornar os alunos reflexivos e as escolas organizações reflexivas ou aprendentes. Sem isso, tudo não passará de uma crença imbuída de preconceitos intelectualistas ou cognitivistas que subestimam os obstáculos que se interpõem entre os*

esquemas ou os habitus que ligam pensamento e acção e menosprezam a necessária educação da vontade (Estrela, 2002:26).

Na temática relativa aos Modelos de Formação de Professores, podemos de certa forma concluir, apenas com algumas considerações, pertinentes:

1ª- Não há nenhum modelo de formação específico e especializado na área da Formação de professores para o Ensino Recorrente e mais, que por si só, se dê conta da multidimensionalidade e multirreferencialidade do ensino e da formação. Por isso, os programas de formação contemplam habitualmente elementos característicos de dois ou mais modelos. A necessidade desse eclectismo é hoje claramente assumida por autores de diferentes filiações, até mesmo por críticos radicais da racionalidade técnica, como Tom, referido por Valli (1992).

2ª- Um exemplo é Van Manem (1995) que considera a necessidade de a formação englobar os níveis de reflexão que ele considera (técnico, interpretativo e crítico).

3ª- Carecemos de investigação de campo na área do Ensino Recorrente, que identifique os efeitos produzidos na aula e na escola pelos professores formados por diferentes modelos.

4ª- Apesar da fragmentação da investigação existente, parece-me que existem elementos fiáveis para se elaborarem programas de formação mais coerentes capazes de articular melhor os vários saberes que constituem o saber profissional numa vertente do Ensino Recorrente.

5ª- Ligar mais eficazmente investigação e a formação, única forma de ultrapassarmos a linha do horizonte que, no dizer de Perrenoud (1994), separa "*o discurso beato*" do "*realismo conservador*", investigação para a qual os formandos deverão ser sensibilizados e iniciados.

Segundo Sousa (2000:257):" A formação de professores passará então a ser entendida como a reorganização do mundo psicológico do aluno-formando relativamente aos respectivos esquemas de pensamento, num processo de desenvolvimento pela descoberta significativa de situações com que se confronta diariamente. Ele não aprende, nem se forma desligado de todo um campo de intenções expectativas e necessidades pessoais, não se forma

desligado de todo um campo de representações mentais sobre o que é e o que quer ser e ele quer ser pessoa, pessoa com a tal dimensão pessoal partilhada, que se respeita e respeita o outro. E a dimensão pessoal não se outorga, ela adquire-se, ela conquista-se, ela forja-se pelo exercício dos valores humanos, em complicitade com os outros.

Por todas estas considerações, entre muitas outras, julgamos que este é o nosso desafio que colocamos ao nível dos investigadores, os quais terão que enfrentar se quiserem ultrapassar uma visão tecnicista da profissão contra a qual tanto se reclama relativamente à Formação dos Professores que leccionam ou possivelmente leccionarão o Ensino Recorrente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO IV

O CURRÍCULO NO ENSINO RECORRENTE

“(...) Não pode haver nenhum avanço sem uma representação partilhada das competências profissionais que estão no centro de qualificação, aquelas que convém manter e desenvolver e das quais os profissionais devem prestar contas.”

Perrenoud, (2000:180)

1-QUESTÕES CURRICULARES

"El Currículum (...)

Un currículum como forma de política cultural subraya la importancia de hacer de lo social, lo cultural, lo político y lo económico, las categorías esenciales para la comprensión de la escuela actual."

Giroux, y Simon, (1984)

No presente capítulo incluímos um estudo relativo ao Currículo e ainda o Currículo subjacente no Ensino Recorrente.

Segundo Zabalza (1992:90): *"Trata-se de procurar obter um currículo baseado nas necessidades reais da população escolar, em oposição aos currículos standardizados, definidos a nível geral para todo o país"*.

A vida de uma escola caracteriza-se por vezes como um sistema questionável, de normas e de relações culturais caracterizadas por constantes resistências.

A escola confronta-se com uma pluralidade de discursos políticos, sociais e económicos, sendo o terreno educativo palco, por vezes, de questões curriculares que constituem um eixo central nas preocupações desses mesmos sistemas educativos actuais.

Os professores são confrontados neste contexto, com múltiplas diversidades de públicos escolares e com a premência de melhorar a qualidade da educação, na qual se apresenta um currículo como uma forma de política cultural, cujo objectivo prioritário de educação é definido e apresentado como o mais pertinente, o mais válido no Sistema Educativo.

Um currículo com as condições previamente definidas, de auto-enriquecimento e auto-construção por parte dos adultos, não faz sentido no contexto educativo, porque os adultos são apenas figurantes ou sujeitos passivos.

A aceleração dos processos de mudança em ligação com o desenvolvimento rápido do conhecimento, a emergência da *sociedade do conhecimento*, requerem uma reformulação das concepções de currículo, que passa por desconstruir o conceito e a prática do currículo como normativo programático, para o reconstruir pela definição de aprendizagens básicas, fundamentais à educação- formação de adultos.

As investigações referem que: *“O conteúdo do conhecimento pedagógico não é um simples repertório de múltiplas representações da matéria. O que caracteriza esse tipo de conteúdo é uma forma que facilita a criação dessas transformações, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico”* (Wilson, Shulman e Richart, 1987:115 citado por Sacristán, (2000:186).

Que ensinar na escola actual? Porquê e para quê? A quem se destina e como assegurar um currículo na educação e formação de adultos? Eis algumas das problemáticas curriculares com que os professores e as escolas se defrontam actualmente, em que a investigação curricular assume cada vez mais relevo. Ao analisar estas questões implica cruzá-las com duas outras dimensões centrais da formação inicial de professores e da própria da evolução da Educação-Formação dos Adultos nos nossos dias.

A reconceptualização da profissionalidade docente fundamenta-se num centro de decisões educativas desde a formação inicial de professores, à sua formação contínua, assentes num marco de referência da investigação e das políticas educativas actuais.

Na visão de Shulman, o professor: *“Deve conhecer as estruturas do conhecimento, os princípios de sua organização e da pesquisa que ajudem a responder em cada campo duas perguntas: quais são as ideias e habilidades importantes em cada domínio do saber, como se ampliam e como se recusam aquelas que mostram deficiências pelos que produzem o conhecimento na área de que se trate. Isto é, quais são as normas e os procedimentos do saber ou da indagação”* (Shulman, 1987:09, citado por Sacristán, (2000:185).

O projecto de construção de um currículo de política cultural como parte de um programa de educação e formação para os professores e para os seus formandos, consiste em unir a teoria social com um conjunto de práticas

estipuladas, através das quais os futuros professores supostamente sejam capazes de dar resposta adequada e pertinente no desempenho das suas funções docentes no Ensino Recorrente.

Segundo Tyler: *“O método mais frequente é pela assimilação do ambiente. As coisas que são aceites como axiomas pelas pessoas que nos cercam, os pontos de vista comumente adoptados pelos nossos amigos e conhecidos, são exemplos de atitudes ambientais que são frequentemente assimiladas sem que tenhamos consciência”* (Tyler, 1978:69).

Estes princípios básicos do currículo e ensino que são necessários no sentido de proporcionar na formação inicial de professores estas aprendizagens, que se consideram significativas e contextualizadas para a escola no mundo actual, onde as mudanças são uma constante e que os professores sejam capazes de proporcionar uma formação dos adultos, críticos, autónomos e responsáveis, capazes de contribuir e construir a sua própria identidade pessoal e social.

A nossa crítica só faz sentido e clarifica os interesses e as ideologias latentes na construção de um currículo que provavelmente se encontra oculto, ou seja na realidade encontra-se ausente nos Planos de Estudo na formação inicial de professores ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Uma leitura e análise à estrutura curricular proposta no Guia da Universidade da Madeira, (2001:73), para o Grau de Licenciatura do 1º Ciclo do Ensino Básico, constatamos que o mesmo não apresenta disciplinas em qualquer período lectivo do respectivo Curso referentes ao Ensino Recorrente.

Na realidade o Curso está estruturado em quatro grandes blocos que são: (FEG)-Formação Educacional Geral (22UC); (FADDE)-Formação nas Áreas de Docência e Didácticas Específicas (61UC); (FCSE)-Formação Cultural e Ética (10UC) e a (IPP)- Iniciação à Prática Profissional (35UC); em síntese o Plano de Formação Inicial contempla 128UC.

Na realidade acompanhando o funcionamento dos Cursos do Ensino Recorrente, e a formação inicial de professores, constata-se que se verifica um desfasamento entre estas duas componentes, sendo necessário uma tomada

de consciência e de certa forma uma reflexão entre o currículo nestes contextos.

Ao longo de todo o processo de investigação, no âmbito da identidade docente procuramos nesta Tese, justificar a necessidade de metodologias de ensino-aprendizagem integradas em práticas pedagógicas especializadas na área do Ensino Recorrente, sendo esta a mudança de postura, que nos parece válida para as Ciências da Educação.

Na realidade esta emergência necessita de condições de suporte profissional no domínio sócio-cognitivo e afectivo potentes, ou seja parece ser a pedra de toque para a mudança colectiva nas universidades relativamente à formação inicial de professores para leccionarem no Ensino Recorrente.

A Educação-Formação de adultos deveria estar integrada em seminários de reflexão sobre a prática pedagógica que na realidade não existe, pois não se verificam Estágios ao nível do Ensino Recorrente.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a escola tem um papel fundamental na formação de indivíduos e no desenvolvimento de processos em que o indivíduo aprende a ser pessoa.

A escola e o seu currículo segundo Roldão: *"Poucas vezes se fala de currículo no dia-a-dia das escolas, mas muito se criticam e comentam os programas"* (Roldão, 1999:41).

Na formação inicial de professores, o conceito de currículo específico, não se verifica ao nível do Ensino Recorrente, ou seja não existe uma preparação prévia e especializada para os professores possíveis candidatos leccionarem o Ensino Recorrente.

Os professores estão perante o desafio de uma realidade educativa para a qual não forma preparados, como tal é urgente e indispensável a tomada de consciência desta problemática no domínio curricular na Formação de Professores, na área de Educação e Formação de Adultos.

Na realidade o futuro professor tem necessariamente de se confrontar com o desenrolar de muitas possibilidades das suas práticas docentes e possíveis alternativas, capazes de dar resposta a uma lógica de relação dentro

e fora da escola do mundo dos adultos, num sentido mais amplo, articular e examinar, como nos refere Sacristán quando cita Tyler, (1981:18):

“O desenvolvimento do currículo é uma tarefa prática, não é um problema teórico, cuja pretensão é elaborar um sistema para conseguir uma finalidade educativa e não- dirigida para obter a explicação de um fenómeno existencial. O sistema deve ser elaborado para que se opere de forma efectiva numa sociedade onde existem numerosas demandas e com seres humanos quem tem intenções, preferências” (2000:46).

As teorias, as investigações sobre a Escola enquanto organização, sobre o desenvolvimento e a inovação curricular sobre o Ensino, servem de ponto de partida para se ir construindo um discurso que integra as componentes mais importantes para a formação da teoria curricular.

Segundo Canário, (1994), Amiguiño, (1992), e Escudero, (1994), citados por Barroso, (1996:51), as potencialidades formativas de uma reflexão dos professores sobre as suas práticas no contexto escolar global que envolve a organização no seu conjunto e as relações que estabelece com o meio exterior (e não exclusivamente confinadas à relação pedagógica na sala de aula, como defendem outras correntes).

No currículo para que se possa estabelecer uma integração entre o “*lugar de aprender*” e o “*lugar de fazer*”, é preciso também que sejam criadas condições par que se produzam uma outra relação entre “*o saber*” e o “*poder*”.

A integração de um currículo com esta dimensão, na formação de professores faz-se através da mobilização de um projecto de mudança subjacente ao mesmo. Para isso é preciso utilizar dispositivos e mobilidades de formação adequadas, de certa forma é preciso repetir o que Croizier & Friedberg, citado por Barroso, (1996:53), diziam acerca do processo de mudança: “*(...) como na guerra e no amor, a arte da mudança está na sua execução*”

A própria noção de teoria de mudança podemos começar por questionar, em geral está implícita na noção de teoria, a suposição de que a teoria descobre o real, de que há uma correspondência entre a teoria e a realidade. Perante esta situação, de uma forma ou de outra, a noção envolvida é sempre

especulativa, mimétrica, isto é: representacional, onde reflecte ou espelha a realidade.

Na visão de Silva,(2000) a teoria, é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que cronologicamente e ontologicamente a precede.

No Currículo podemos distinguir as teorias tradicionais das teorias críticas do Currículo e nas palavras de Zabalza (1992:47), citado por Roldão (1999:38), *“trata-se de entender o currículo como um espaço decisional em que (...) a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível de aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção”*.

Assim sendo, o Currículo é assumido como uma unidade integradora do que se quer fazer e aprender, concebendo deste modo um projecto contextualizado e diferenciado, e de acordo com Roldão (1999:38), *“ainda que sempre balizado por núcleos essenciais de aprendizagem indispensáveis à sobrevivência social e cultural dos indivíduos, o desenvolvimento curricular assume uma nova feição”*.

A ciência e o conhecimento, longe de serem o outro poder, são também campos de luta em torno da verdade, as quais sendo questionáveis originam várias teorias.

A teoria do currículo, ocorre por vezes como propriedade de recursos económicos, e a concepção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas tem-nos permitido alargar a nossa concepção de política para muito além do seu sentido tradicional focalizado nas actividades em volta do Estado.

Nas teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder, e onde o conhecimento está corporizado no currículo carregando as marcas indeléveis das relações sociais de poder.

O currículo é capitalista, por vezes reproduz culturalmente as estruturas sociais, tendo por vezes um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista, ele é o aparelho ideológico do Estado.

A formação inicial dos professores, deverá proporcionar um currículo abrangente capaz de formar docentes aptos a gerirem colaborativamente uma

indispensável diferenciação de práticas pedagógicas relacionadas com os Adultos, de aperfeiçoamento de troca e saberes e na qualidade de reforço da identidade e da cultura profissional.

Nóvoa (1989:74), diz-nos que: *“a aceitação desta diferenciação no seio do professorado obriga a pôr em causa uma espécie de normalização pela mediana que caracteriza a profissão docente e a assumir desafios bem mais complexos. Obriga a pôr em causa o estatuto funcionários públicos e a imaginar um outro futuro para os professores”*. Passamos assim da gestão flexível do currículo à gestão flexível dos saberes e os professores como gestores do currículo ao nível do Ensino Recorrente.

Segundo Alarcão é preciso perceber quais as configurações curriculares possíveis e desejáveis num enquadramento matricial comum. Ainda segundo a mesma autora citado por Roldão, (1999:09): *“(...) para que as escolas giram flexivelmente os currículos aprovados e os adaptem aos seus alunos é preciso que os professores tenham um correcto entendimento do que é um currículo e das perguntas e respostas que se colocam em quem faz desenvolvimento curricular.”*

Em jeito de síntese, nas questões curriculares subjacentes ao Ensino Recorrente, o nosso contributo é o de sensibilizar para uma modalidade de formação desenvolvida em contexto em Educação-Formação de Adultos, é aquilo que alguns autores chamam de “formação-acção” como nos diz Barroso, (1996:50). Esta modalidade de formação: *“apresenta-se como um processo de resolução de problemas que associa os actores que são afectados por eles”* (Jobert,1987:27), ou seja, pretendemos abordar temas actuais ligados à área da Educação, sempre com a consciência de que a participação, a reflexão e partilha do nosso contributo constituam as chaves para pôr em prática as diversas metodologias de ensino, com estágios pedagógicos integrados na área da Educação-Formação de Adultos.

No quadro de um *“conceito ecológico de mudança”* se pode dizer, como assinala Canário (1994:27), que *“os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”*

O conceito de currículo todos sabemos que é muito discutido e que existem a seu respeito concessões diferentes.

Hoje, certamente todos se aperceberam de que algumas dessas vertentes emergiram nas diversas intervenções, como é inevitável, natural e desejável. O nosso manifesto, a nossa concordância é procurar transformá-las em uma mais valia no sentido de conceber um currículo pertinente entre a formação inicial de professores e o Ensino Recorrente.

O currículo transmite a ideologia dominante e segundo a literatura ele é, em suma, um território político.

As teorias críticas que pela primeira vez aprendemos é que o currículo é uma construção social, é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol, é o resultado de um processo histórico.

Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares consolidaram-se como currículo, sendo apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente, que se apresente em Programas Referenciais, nomeadamente para o primeiro Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

Na noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é aquela em que afirmamos "*que conhecimentos são válidos?*", mas sim aquela "*que conhecimentos são considerados válidos?*", é também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam por fazer parte do currículo e outros não.

Segundo Silva,(2000) o poder não tem mais que um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social e o conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder mas sim onde o conhecimento é parte inerente do poder.

A amarga sensação com que se fica é que retomamos um discurso quase sempre repetido, que esbarra numa prática de um currículo de educação-formação de adultos pouco consensual com a formação inicial de professores.

Ao nível da investigação relativa ao currículo, parece que ninguém

demonstra preocupar-se com isso, pois o tipo de discurso continua a ser consensual, e não há uma política clara de formação de orientadores de estágio de Supervisão Pedagógica relativamente ao Ensino Recorrente.

2-O CURRÍCULO NO ENSINO RECORRENTE

“É pois pertinente formular a pergunta: em Educação de Adultos, entre o currículo normativizado e o currículo praticado há uma longa distância”.

Nogueira, (1996:243)

O Ensino Recorrente, como já foi referido corresponde à vertente da Educação de Adultos, onde o seu Currículo no Primeiro Ciclo apresenta como Conteúdos Programáticos: Português, Matemática e Mundo Actual.

O Currículo encontra-se nos Programas Referenciais, a partir dos quais cada professor deverá elaborar o seu próprio programa de formação, de acção para enquadrar-se no seu Curso de acordo com as características do grupo que tem em presença.

O Curso do 1º ciclo do Ensino Básico Recorrente corresponde aos quatro primeiros anos de escolaridade do Ensino Básico, para os alunos que naturalmente queiram adquirir o seu certificado de aptidão no 1º Ciclo, ou para os alunos que pretendam fazer melhoria de conhecimentos, ou seja poderão decorrente do seu processo de auto-formação proporem-se a exame a fim de se certificarem no Segundo Ciclo Ensino Básico Recorrente.

O horário dos Cursos do Ensino Recorrente, funciona de acordo com o estipulado pela Lei em vigor, tendo em atenção à disponibilidade dos alunos-formandos mas o mais comum é o horário nocturno.

O Plano Curricular abrange na área do Mundo Actual várias áreas temáticas tais como: *O Homem e o Ambiente* (área multidisciplinar); e *Formação Complementar* (área que visa facilitar a intervenção na escola e na comunidade através de abordagens multidisciplinares).

Um currículo que possa dar uma resposta mais eficaz ao ensino-aprendizagem e satisfação das necessidades reais dos cidadãos, é uma exigência de qualidade, como nos refere Roldão (1999:109): “*A qualidade para todos poderá ser a utopia do novo século-mas as utopias nunca foram em vão*”.

Segundo Fátima Milheiro, (02/10/2000) também nos diz:

“Não venho aqui falar como professora mas como aluna do Ensino Recorrente vou simplesmente dar uma opinião relativamente ao Ensino Recorrente mediante a minha experiência e devo dizer que gosto imenso deste tipo de ensino, mas não concordo que o professor seja um simples orientador, pois penso que os próprios professores não têm muito essa capacidade limitando-se a estar sentados à espera que o aluno tire dúvidas. Julgo ser mais importante o professor dar a aula, pois quando assim acontece há mais sucesso na disciplina”.

No âmbito do Sistema Educativo Português, a renovação e o desenvolvimento do currículo na Educação de Adultos assumem particular relevância, podemos desta forma solicitar à população adulta uma participação social cada vez mais activa e em que as mudanças decorrentes da evolução científica e tecnológica determinam a constante necessidade de novas atitudes, conhecimentos e competências sociais, ou seja de uma nova concepção de currículo no Ensino Recorrente. Neste contexto é impensável continuar a conceber o currículo segundo lógicas distributivas uniformes, ainda que se tenha de manter sempre presente a necessidade de garantir que todos percorrem um caminho comum, balizado pelas competências de que todos precisarão.

Em jeito de síntese, a Educação de Adultos consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro no Artigo 20º (Ensino Recorrente de Adultos), a Formação Docente, a Regulamentação do Ensino

Recorrente do 1º Ciclo, visam deste modo proporcionar condições de funcionamento dos diferentes cursos e salvaguardar a existência desta teia de relações sociais.

No currículo da Educação de Adultos terá necessariamente de se reforçar os seus objectivos e estratégias específicas, desenvolver atitudes positivas face à formação, às necessidades de aperfeiçoamento e de valorização pessoal e social.

Segundo Huberman (1991) o malogro da experiência de relações humanas pormenoriza uma transformação nos valores dos adultos relacionados com a consciência cultural: “(...) *em vez do “remédio” para todos os males” dos formadores de professores, a experiência directa nestas situações culturalmente diferentes das outras apenas serve para acentuar e fortalecer os valores sociais*” (citado por Zeichner, 1993:108).

O currículo pretende desenvolver a capacidade para o trabalho através de uma preparação adequada às exigências da vida activa e permitir a cada adulto aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação activa no desenvolvimento social, económico e cultural.

Segundo Roldão: “*Aprender não acontece espontaneamente, e muito menos isoladamente. Ensinar e ensinar a profissão de todos nós é antes de mais fazer alguém aprender. Aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende (...)*” (Roldão, 1999:28).

No currículo deverão estar contempladas áreas abrangentes que vão de encontro às histórias de vida dos adultos ou seja aos temas que lhe são mais motivadores de acordo com as suas experiências de vida.

O Currículo do Ensino Recorrente, pretende desta forma corresponder a uma verdadeira Educação de Adultos, que de uma forma organizada e segundo um plano de estudos Legislativo de acordo com os contextos reais dos Adultos, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, destaca-se “(...) *com uma Formação Docente participada que conduz a uma prática Reflexiva e continuada de auto -informação e auto-aprendizagem*” .

O Ensino Recorrente faculta a obtenção de um grau académico, uma atribuição de um diploma ou certificado, equivalente aos conferidos pelo Ensino Regular.

Os planos e métodos de estudos estão organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados, tomam um rumo que permite gerar todo este centro motor do currículo no Ensino Recorrente.

A adaptação dos recursos pedagógicos e didácticos passa também pela adopção dos meios audiovisuais e a produção de videogramas centrando-se essencialmente, na área da formação e sensibilização, versando um variado leque de temas, tais como a animação pelo cinema e pela leitura, a formação sócio-educativa e profissional, o associativismo, entre outros que permitam aos adultos uma (elastici)idade face à multiplicidade de materiais pedagógicos e didácticos.

O Programa Referencial do Ensino Recorrente, aponta para que nos projectos sejam integrados temas de sensibilização à problemática da Educação- Formação de Adultos, nomeadamente aqueles que se prendem com a Cultura e Região do País, incluindo aspectos históricos, etnográficos, geográficos.

No quadro deste ritmo natural em que nos banhamos e vivemos, enquanto analisamos o currículo face ao presente e ao futuro, as nossas aspirações alimentam-se num currículo oculto, onde tudo se funde para construir um todo, onde o pensamento nasce do trabalho, modela-se e esculpe-se e realiza o professor como um profissional, numa escola que está longe de haver fracassado ao nível do Ensino Recorrente.

3-PROGRAMAS REFERENCIAIS DO ENSINO RECORRENTE

“O meu problema científico, é justamente, então, entender, a postura da área na organização curricular, ao mesmo tempo que se procurará reflectir teórico e analítico, sobre os pontos de ajustamento ou desvio relativamente às instruções e determinações oficiais.”

Nogueira , (1996:243)

Os cursos do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente correspondem aos quatro primeiros anos de escolaridade.

O horário e a duração de cada curso devem ser acordados entre formandos e formadores, tendo em atenção as disponibilidades dos mesmos mas de acordo com os princípios orientadores legais, sendo o mais comum um horário de três horas diárias, cinco vezes por semana.

No desenvolvimento das competências específicas de cada área, é indispensável estabelecer metas de acordo com cada Nível de Aprendizagem, ou seja integrar essas mesmas competências nos respectivos níveis de aprendizagem dos adultos: Nível 1; Nível 2; Nível 3; e M.C (Melhoria de Conhecimentos).

Os conteúdos—Mundo Actual, Português e Matemática, constam de Programas Referenciais, a partir dos quais cada formador deverá elaborar o seu próprio programa de formação e de acção educativa.

A avaliação é contínua e tem um carácter global, sendo descritiva e qualitativa, aplicando-se aos formandos com um mínimo de 150 horas ou/a 60 dias de participação. De acordo com os resultados obtidos, os participantes devem ser integrados num dos seguintes níveis de conhecimento de acordo com a Legislação.

Os temas motivadores são propostos pela Secretaria Regional da Educação na Região Autónoma da Madeira de acordo com as suas especificidades e características populacionais.

O Programa Referencial do Mundo Actual, explicita um conhecimento real de histórico da Região Autónoma da Madeira, ou seja um Programa que

abrange desde os Descobrimentos; Povoamento; Usos Costumes e Tradições; Património Cultural; Emigração; Órgãos do Poder Local; entre outros temas globais e aglutinadores.

Um Programa que contempla o estudo da Comunidade Europeia, os Países de Língua e Expressão Portuguesa; Os Continentes e Oceanos, assim como temas pertinentes como Meio Físico e Social, desde a Família a Habitação; o Trabalho; Segurança; Higiene, enfim toda uma Educação-Formação Cívica, dos adultos para a Cidadania.

Na introdução ao Programa de "O Homem e o Ambiente», ao nível do 2º Ciclo do Ensino Básico, esclarece-se que a criação desta área pretende *"integrar conteúdos de ramos de saber que se completam - Ciências Sociais e Ciências da Natureza-necessários para a compreensão das relações que o Homem estabelece com o mundo que o rodeia."*

A partir de três temas organizadores, foram definidos objectivos comuns e complementares com vista à integração das Ciências Sociais e da Natureza e aconselhando-se a prática de uma metodologia activa, da qual resulte uma aprendizagem pelo questionamento de problemáticas locais, recorrendo-se à exploração dos recursos que o meio circundante apresenta a fim de se atingirem as generalizações.

As estratégias para o ensino-aprendizagem, com vista a que o formando seja capaz de se informar, compreender e agir num processo conducente a uma progressiva autonomia, devem implicar, técnica tais como: leitura de mapas, quadros, diagramas, dados estatísticos, cronológicos; uso de escalas; consulta de jornais, livros, índices, dicionários, enciclopédias, interpretação de documentos e de material audiovisual.

Em relação ao desenvolvimento de capacidades os objectivos tendem para um desenvolvimento do sentido de observação, do espírito crítico, da análise, da distinção entre o fundamental e o acessório, da síntese e da compreensão das relações de causalidade e interdependência, bem como da integração crítica no meio ambiente.

Um aspecto inovador deste Programa é o da inclusão de Objectivos Específicos do Português na área de O Homem e o Ambiente, dada a

importância que a comunicação assume, na sociedade contemporânea, através de uma multiplicidade de linguagens integrando uma diversidade de objectivos nomeadamente: praticar a comunicação, especialmente a comunicação verbal, exprimir-se oralmente de forma simples e clara, ler textos diversificados, enriquecer o vocabulário geral e específico da área O Homem e o Ambiente, utilizar instrumentos e técnicas de trabalho (enciclopédias, dicionários, prontuários, manuais escolares, dossiers, ficheiros, diagramas e outros), compreender e analisar textos diversificados, distinguir o essencial do acessório, produzir textos escritos que expressem o que se pretende comunicar.

Partilhando da visão de Carapeto (1994:13) *"(...) para sobreviver na sociedade primitiva, o Homem teve necessidade de conhecer o seu meio físico, isto é, as plantas e os animais à sua volta, bem como os factores climáticos que condicionavam a sua vida."* De facto, a civilização começou com a utilização do fogo e de outras ferramentas para modificar esse meio. Devido aos nossos sucessos tecnológicos, a Humanidade, por vezes esqueceu-se que continua a estar dependente do meio ambiente natural para as suas necessidades diárias, embora isso seja um erro que convém evitar.

Um dos objectivos do Programa Referencial é ajudar os alunos a aprofundar os seus conhecimentos relativamente à compreensão da forma como os organismos se relacionam entre si e com o meio físico que os rodeia. Esperamos que os alunos assumam um papel de ecologistas ou seja capazes de ter uma educação neste ramo científico e que, ao olhar o seu próprio ambiente, o consiga compreender melhor e se sinta estimulado para o proteger e melhorar. Corroborando Bernardo, (1995:65): *" A relação entre complexidade e estabilidade é uma das questões centrais da teoria da comunidade. Esta complexidade pode ser caracterizada como complexidade estrutural pela riqueza específica ou pela diversidade"*.

Na área de Língua Portuguesa, segundo Benveniste: *"É aquilo que podemos dizer que limita e organiza aquilo que podemos pensar."*

Sendo a língua a base essencial de uma cultura e constituindo um meio para que essa cultura se possa desenvolver, necessário se torna que, num

Projecto de Formação, e todos os que nele participam se mantenham permanentemente vigilantes perante a função determinante que o domínio da Língua Materna desempenha. Em todos os momentos da formação, e seja qual for a área de estudo, ela é convocada a agir na diversidade das suas realizações. No acesso ao saber, na relação com os outros e consigo mesmo, a língua pode constituir poderoso factor de sucesso ou de insucesso. Por isso, como é importante estabelecer uma boa relação com ela.

Só um convívio estimulante com a língua desenvolve o desejo de a conhecer, a vontade de apropriação das suas potencialidades, o prazer de a usar nas suas variadíssimas dimensões.

Esse o objectivo fundamental dos Projectos de Trabalho propostos neste manual de Português.

Os seus objectivos, conteúdos e estratégias correspondem aos propostos no Programa. Cada um deles foi concebido como um conjunto estruturado de experiências de modo a que os usos da língua sejam vividos como modos de acção em ligação com a vida. Por isso, eles surgem estruturados em torno de temas que convocam um olhar inquiridor sobre a realidade circundante, sobre as vivências do quotidiano: a nível da escola, dos tempos livres, do trabalho, da vida social e familiar, da ecologia, da imprensa e da publicidade

Os Programas Específicos na área de Língua Portuguesa, apresentam como objectivos, a necessidade de um conhecimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da Língua Portuguesa.

Ao nível do Segundo Ciclo do Ensino Básico Recorrente, a Língua Portuguesa é a base essencial de uma cultura e constitui um meio para que essa cultura se possa desenvolver, necessário se torna que num Projecto de Formação, todos os que nele participam se mantenham permanentemente vigilantes perante a função determinante que o domínio da Língua Materna desempenha.

Nos Conteúdos Programáticos relacionados com a Gramática os seus objectivos visam proporcionar a realização de experiências de reflexão sobre a

estrutura e funcionamento da frase.

Os formandos e formadores competirá utilizar criticamente tais propostas quer optando pelas que considere mais eficazes quer complementando-as com outros documentos, textos e actividades que porventura se revelem necessários. Do mesmo modo, outras opções serão possíveis relativamente às modalidades de trabalho: individual, colectivo, em pequeno grupo.

A dinâmica de um processo de formação deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento de atitudes e comportamentos que favoreçam o processo de autonomia e de cooperação e a sua gestão deve ser assumida de forma empenhada e responsável pelos que nela participam.

Na área de Matemática, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, o programa, salienta a necessidade de proporcionar a resolução de problemas da vida quotidiana dos adultos, para que através da prática se englobem várias unidades temáticas decorrentes das suas próprias vivências. Esta área, constitui um património cultural da Humanidade e um modo de pensar, ou seja a sua apropriação é um direito de todos.

As ideias e os métodos da Matemática, visam apreciar o seu valor e a sua natureza, desenvolver a capacidade de análise e a resolução de situações problemáticas pertinentes com os contextos ou vivência dos adultos, são fundamentalmente estas as linhas orientadoras do currículo referenciado no Programa.

A capacidade de raciocínio e de comunicação deverá ser desenvolvida em cada adulto, ou seja uma capacidade para raciocinar e comunicar, com a auto-confiança no seu dia a dia.

Os objectivos que poderão ser desenvolvidos, na realidade com os adultos, devem assumir uma multiplicidade de situações de ensino-aprendizagem: desde uma aplicação de conhecimentos relativos aos números e numeração (leitura e escrita de números), às diferentes unidades de medida: (comprimento, tempo, capacidade, massa ou peso, área e volume), até ao recurso ao sistema monetário bem como o uso da calculadora ou naturalmente de outro meios de Inovação Tecnológica.

Ao nível do 2º Ciclo do Ensino Básico Recorrente o Programa de Matemática está dividido em duas partes fundamentais:

1ª Parte - Actividades, exercícios e problemas.

2ª Parte- Conteúdos subjacentes à resolução das tarefas propostas na primeira parte.

As actividades Matemáticas constam, sempre que possível, de situações-problema próximas das que o cidadão comum encontra no seu dia-a-dia e permitem que, na abordagem dos diferentes conteúdos, se evite um tratamento demasiado abstracto ou formal. Estas actividades, pelo facto de serem o veículo para a introdução dos conteúdos, podem estimular os adultos a procurarem e a receberem informação e a empenharem-se activamente nessa tarefa, individual ou colectivamente.

As pequenas tarefas de investigação e as situações abertas podem proporcionar a procura e discussão das ideias, bem como desenvolver a capacidade de argumentar.

Os problemas permitem mobilizar conhecimentos já adquiridos e aplicá-los a novas situações, procurar estratégias de resolução e dar ocasião ao aluno de estar realmente activo e de avaliar a sua competência no uso da Matemática.

Os exercícios permitem consolidar noções necessárias à continuação da escolaridade, tais como: terminologia, técnicas de cálculo, construções geométricas, etc.

O cálculo mental e a estimação permitem desenvolver um sentido crítico, especialmente importante no uso da calculadora e na resolução de problemas.

A utilização de instrumentos auxiliares que podem contribuir para uma construção diferente da Matemática:

A calculadora, como auxiliar permanente na aprendizagem da Matemática, vem abrir novas perspectivas e possibilidades, nomeadamente à resolução de problemas e ao cálculo, libertando a mente de cálculos fastidiosos e repetitivos e deixando espaço para tarefas mais interessantes e criativas.

Não obstante estas possibilidades, a calculadora deve ser utilizada com cuidado e sentido crítico.

Os instrumentos de desenho e de medida, o papel quadriculado, triangulado, ponteados, são introduzidos como auxiliares de actividades de experimentação e manipulação, hoje consideradas fundamentais na construção de conceitos matemáticos.

Em jeito de síntese, os Programas Referenciais ao nível do Ensino Básico Recorrente, proporcionam aos Adultos saberes próprios, decorrentes das suas experiências de vida, das suas histórias de vida, de uma multiplicidade de factores inerentes aos seus próprios processos de aprendizagem, os quais permitem meios para uma melhor integração e compreensão do mundo que os rodeia.

Flavel & Welmam, 1977, (citado por Raposo, 1998:159) referem que: *“entende-se por metacognição o conhecimento sobre o conhecimento, ou seja, a metacognição, refere-se ao conhecimento que cada um tem acerca do seu próprio conhecimento”*.

Através das linhas orientadoras dos Programas Referenciais, os professores devem orientar as aprendizagens para que as mesmas sejam significativas, ou seja podem até partir das próprias histórias de vida dos Adultos, que segundo Lejeune: *“ A técnica das histórias de vida cruzadas permite arrancar-se à ilusão de autonomia que cada sujeito tenta, melhor ou pior, manter, e que a história de vida tende a acentuar e a comunicar ao leitor. Produz-se o com ela um efeito de distanciamento: cada vida é relativizada e perspectivada pelas outras.”* (Lejeune, 1980:309, citado por Poirier et al, 1995 :88).

Os Programas Referenciais visam uma formação integral de cada Adulto e a forma de ser capaz de se informar, compreender e actuar de acordo com a sua realidade social e com o seu nível de conhecimentos e competências em função das suas necessidades e contextos sociais.

4- O ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DO ENSINO RECORRENTE - 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

LEGISLAÇÃO AO NÍVEL DA ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE BASE DE ADULTOS

Toda a pessoa tem direito à **educação** (...) O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade em função do seu mérito. A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais.

Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) adoptada pela Assembleia da Organização das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948, no Artigo 26º de DUDH.

Neste estudo destacamos como pertinente apresentar um breve Referencial dos Suportes Legislativos que Regulamentam e regem o Sistema Educativo, no Ensino Recorrente.

De acordo com o Artigo 74º da C.R.P: *“Todos tem direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.”* Neste contexto apresentamos a perspectiva histórica legislativa, da qual destacamos alguns Decretos, algumas Portarias, Despachos ou Resoluções, que são vigentes e nos enquadram nos Fundamentos Legais em vigor relativamente ao Ensino Recorrente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A Legislação relacionada com a Campanha Nacional Contra o Analfabetismo, ao Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) até então ao actual Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

O Decreto- Lei N.º 38:968, de 27 de Outubro de 1952, refere-se ao Plano de Educação Popular.

O Decreto- Lei N.º 38:969, de 27 de Outubro de 1952, regula a execução

do Decreto- Lei n.º 38:968, de 27/10/1952.

O Decreto- Lei N.º 489/73, de 2 de Outubro, reestrutura os cursos de Educação Básica de Adultos (EBA).

A Portaria N.º 419/76, de 13 de Julho - Estabelece Normas Orientadoras do Processo de Aprendizagem e dos Critérios e Formas de Avaliação Final da Educação Básica de Adultos.

A Lei N.º 3/79, do Diário da República, I Série (N.º 8), de 10 de Janeiro de 1979 faz a eliminação do analfabetismo e à educação de base dos adultos, e incumbe o Governo da elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA). Determina ainda que a actividade do Estado em matéria de Alfabetização e Educação Básica de Adultos seja consignada no Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos a elaborar pelo governo, com a participação do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos, a criar junto da Assembleia da República. Criação do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA).

O Despacho N.º 54/79, Diário da República, II Série (N.º 44), de 21 de Fevereiro de 1979, atribui a coordenação dos trabalhos do PNAEBA à Direcção Geral da Educação Permanente.

A Resolução N.º 68-A/79, de 10 de Março, nomeia os 4 representantes governamentais junto do CNAEBA.

O Decreto-Lei N.º 61/79, de 30 de Março, define as Normas para a elaboração do PNAEBA e atribui a responsabilidade da elaboração do PNAEBA ao Ministério da Educação e Investigação Científica através da Direcção Geral de Educação Permanente.

O Despacho N.º 316/79, de 28 de Dezembro, cria um grupo de trabalho para aplicação do PNAEBA à emigração.

O Despacho Normativo N.º 325/80, de 7 de Outubro, define a concessão de Bolsas para Alfabetização e Educação Básica de Adultos.

O Decreto- Lei N.º 243/80, de 21 de Julho, define o Corpo de Animadores-Monitores para as Actividades da Educação Básica de Adultos.

O Despacho Normativo N.º 300/80, Diário da República, I Série (N.º 212)

de 13 de Setembro de 1980, define a estrutura e funcionamento das Comissões Organizadoras de Alfabetização e Educação de Base de Adultos.

O Despacho Normativo N.º 88/82, de 9 de Junho, permite a concessão de Bolsas de Actividades de Educação de Adultos. (Revoga o Despacho Normativo N.º 325/80, de 7 de Outubro).

A Resolução N.º 12/83, de 11 de Outubro, designa os representantes dos grupos parlamentares no Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos.

O Decreto-lei N.º 46/86, de 14 de Outubro faz referência à Educação Extra-Escolar, aos seus objectivos e âmbito de intervenção enquanto que o Despacho n.º 37/SEEBS/93, de 15 de Setembro - regulamenta os cursos de Educação Extra-Escolar.

Relativamente à ALFABETIZAÇÃO, deu-se a Resolução do Conselho de Ministros N.º 43/88, Diário da República, I Série (N.º 226), de 29 de Setembro de 1988, instituindo-se assim a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização.

A Portaria N.º 508/90, de 5 de Julho, que define com maior precisão o regime especial a aplicar aos candidatos auto-propostos às provas de avaliação final dos cursos de Educação de Base dos Adultos, ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico, que sejam portadores de deficiência.

O Despacho N.º 28-A/SERE/90, aprova o modelo do diploma de obtenção de aproveitamento nos cursos do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente. O Despacho Conjunto N.º 34-A/SERE/SEAM/89, que fixa os prazos para matrícula e renovação de matrícula.

A Portaria N.º 432/89, de 14 de Junho, que regulamenta os objectivos, plano curricular e formas de avaliação dos cursos do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

A Portaria N.º 432/89, de 14 de Junho - regulamenta os objectivos, plano curricular e formas de avaliação dos cursos do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

O Decreto- Lei N.º 384/93, de 18 de Novembro, determina que sejam asseguradas, através do quadro de zona, actividades de educação extra-escolar, com especial incidência no Ensino Recorrente.

Em jeito de síntese relativamente à Legislação, podemos concluir que a apesar da Constituição de 1976 prever a existência de Bases para o Sistema de Ensino, os vários Governos do Pós 25 de Abril, só a partir de 1977-1978, começaram a apontar as primeiras discussões e votações para as primeiras medidas de Reforma Global, tentando desta forma responder à crise educacional que se vinha acentuando e que agudizava e agonizava todo o Sistema Educativo.

Nas Reformas e Contra-Reformas Educativas-Formativas deveria apresentar-se uma Lei de Bases do Sistema Educativo que se referisse "*ao direito constitucional a educação segundo três sectores finalistas [...] constitucionalmente prescritos: o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade*" (Pires, 1995: 22).

Após o chamado "*período de normalização*" (Grácio, 1981: 15-16; Stoer, 1986: 64), iniciado com o Primeiro Governo Constitucional em 1976 que se procedeu então e "*de uma forma global, a uma Reforma do Sistema Educativo*" (Teodoro, 1995: 49) que pudesse acompanhar a evolução do Mundo referenciada anteriormente, assim como o desafio Europeu que se aproximava.

Por outro lado, associando a este cenário o aumento da procura da Educação(Formação) que em Portugal se verificou com um significativo atraso em relação a certos países da Europa e do resto do Mundo (Grácio, 1982), a valorização dos diplomas (Grácio, 1985) e tendo em atenção "*o novo tipo de sociedade que a Constituição da República aponta, a Lei de Bases do Sistema Educativo faz corresponder uma nova concepção de escola, consagrando a abertura desta à participação e envolvimento de todos os intervenientes no acto educativo*" (Torrão, 1993: 29).

O Sistema Educativo-Formativo nasce do conceito contemporâneo no Sistema Escolar Português, de Ensino Básico, "*enquanto conjunto de conhecimentos e aptidões indispensáveis a todos os indivíduos, e portanto*

universal, obrigatório e gratuito" (Fernandes, 1981:167), ou então, "enquanto acção social desenvolvida pelo Estado, predominantemente exercido por este ou por este tutelado" (Pires, 1993: I).

A Constituição Portuguesa refere-nos que: *Todos tem direito à Educação e à Cultura. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva (Artigo 73º da C.R.P.).*

A abordagem a esta Legislação permitiu-nos o conhecimento dos Fundamentos Legais que sustentam a Educação-Formação de Adultos e a sua pertinência no Ensino Recorrente no actual Sistema Educativo Português.

4.1-OS DIFERENTES NÍVEIS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO RECORRENTE

(...) nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola. (...)É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens.

Hargreaves, (1994:9)

Os diferentes níveis de Aprendizagem ao nível do Ensino Recorrente, pode compreender que os participantes com situações diversificadas de conhecimentos, se posicionam e integram-se nos cursos, segundo a legislação em vigor, contudo havendo no mínimo dois graus de dificuldade de cada um deles.

A título de exemplo apresenta-se uma "escala de alfabetização", adaptada de "Chi. Maguerez, La Promotion Technique du Travailleur Anaphète, Paris, (1966)", em que, para classificar indivíduos segundo três níveis, se fazem corresponder dois graus de dificuldade a cada um deles:

NÍVEL 1 (primeira fase)-abrange os que ainda não adquiriram as técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo ou seja os adultos que se apresentam numa fase de iniciação.

NÍVEL 2 (fase intermédia)-abrange os que já aderiram as técnicas elementares e que de certa forma podem ser certificados após uma avaliação específica do seu processo individual e às provas de certificação que eventualmente prestam.

NÍVEL 3 (segunda fase)-abrange os que já têm competências para aplicar as técnicas e estão em fase de desenvolvimento e aperfeiçoamento das mesmas. Normalmente frequentam os cursos de

Ensino Recorrente com um objectivo: *melhoria dos seus conhecimentos culturais*.

Pode também realizar-se uma avaliação final para os que a requeiram como auto-propostos. Os formadores desta avaliação neste Ciclo de Ensino são os professores do Ensino Regular.

A natureza da investigação em Educação de Adultos é diferente do aprofundamento das questões específicas do Sistema de Ensino Regular, os estudos que a investigação aponta são necessários ao desenvolvimento da educação/formação dos adultos. Consoante a natureza dos trabalhos, estes revestem um carácter mais fundamental ou mais aplicado, incluindo pesquisa documental e trabalhos de campo, para a confirmação ou exploração de hipóteses que reforçam cada vez mais a necessidade imperiosa dos futuros professores serem implicados neste processo de conhecimento de todo este conjunto de desenvolvimento curricular ou seja um conhecimento do currículo dos cursos do Ensino Recorrente. Relevante é também considerarmos que hoje existe um público, que começa a ocorrer aos cursos do Ensino Recorrente, em número significativo, para quem o Português não é a língua materna, bem como a fundamental necessidade do acompanhamento dos meios de Inovação Tecnológica e ainda de outros processos de auto-formação Pessoal e Social.

Em jeito de síntese o currículo do Ensino Recorrente com a dimensão aqui referida, visa apresentar um conjunto de saberes multidisciplinares que tipicamente poderão ser enquadrados nos Programas Referenciais, focados em linhas orientadoras que são: numa perspectiva de formação no Plano Pessoal no Plano Social e no Plano Profissional dos Adultos.

Temas nos quais se integram “*O Homem e o Mundo*”; “*O Mundo que o Rodeia*”; e “*Melhor Qualidade de Vida*”, são os conteúdos que aqui faz sentido diluir as fronteiras entre as diferentes áreas curriculares e propor-se a uma maior integração interdisciplinar eliminando o analfabetismo, isto é combater o analfabetismo literal e funcional; como também uma integração profissional e

realização pessoal; promovendo uma ocupação criativa e formativa dos tempos livres dos Adultos, de acordo com os princípios da Cidadania.

Para que sejam realmente significativas, as mudanças na Educação Básica têm que se operar segundo perspectivas integradas e consistentes que articulem as aprendizagens, o currículo e a avaliação, as práticas docentes e os modos de organização e funcionamento das escolas, entendidas como o centro da vida educativa. Considera-se, assim, essencial que a organização do ensino básico recorrente consagre uma estrutura curricular integrada e sequencial, valorizando todos os saberes dos adultos, pondo o acento na qualidade das suas competências, colocando-o no centro do processo pedagógico, respeitando o ritmo de cada um, individualizando o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo a criatividade, abertura à inovação, espírito de iniciativa e espírito crítico ou seja um processo permanente de socialização.

A política educativa tem que se coordenar com outras políticas sociais, nomeadamente na área do Trabalho, da Saúde, do Ambiente, da Ciência, da Cultura e da Administração Interna, por várias razões: pela premência da luta contra a exclusão escolar e social, pelas ligações entre Educação-Formação e trabalho, pelo carácter universal da escola e pelo seu papel inquestionável na formação dos cidadãos.

Os objectivos do ensino básico recorrente são educar, integrar, formar para a cidadania - são simultaneamente simples de definir e muito difíceis de concretizar. Com efeito, a instrução e a educação são indissociáveis, pois as condições em que se processa a instrução são portadoras de valores e indutoras de comportamentos.

O rigor, a exigência, a solidariedade aprendem-se em cada instante, na vida com um currículo oculto no estudo e na aprendizagem da língua, da história, da matemática e das ciências.

Assegurar a Educação Básica para todos significa prestar uma particular atenção aos saberes essenciais, evitando a dispersão provocada por Programas muito extensos e, paradoxalmente, com importantes lacunas entre si, bem como significa também explicitar as dimensões cívicas de formação,

para que a escola não se limite a reproduzir exemplos e contradições da vida social.

A "*sociedade do conhecimento*" requer o domínio de competências elementares que só uma escolaridade básica de sucesso pode assegurar, a situação portuguesa de acordo com o direito consignado na Constituição da República Portuguesa refere que o Ensino Recorrente pretende garantir a todos os cidadãos o acesso à Educação, deste modo, deverá haver uma grande oferta de ensino recorrente nocturno, e a escola não pode por si só construir mais igualdade mas pode e deve, no seu espaço próprio, assegurar a todos o sucesso das aprendizagens.

A exclusão deverá ser prevenida e a escola deverá ser adequada à diversidade social apresentando-se como um compromisso de todas as sociedades democráticas.

Uma visão estratégica para o ensino básico não dispensa, por tudo isto, um sério investimento na Qualidade Educativa do Ensino Recorrente, numa clara aposta na diversificação de respostas educativas e na flexibilização curricular, em todos os níveis Ensino Básico Recorrente e o reforço da continuidade entre ciclos e níveis de ensino, tendo sempre por referência princípios comuns de organização e avaliação que assegurem a equidade na distribuição dos saberes e dos recursos pedagógicos.

Um Currículo Nacional comum, promovendo e apoiando a gestão curricular flexível e assegurando, em todos os ciclos, que as actividades de instrução e de educação para a cidadania se combinem de modo consistente, permanente, e consolidado.

A Qualidade Educativa, deverá ser promovida e através de um decidido reforço do trabalho no âmbito do desenvolvimento curricular e das práticas pedagógicas, com reforço das metodologias activas de ensino e de formação dos professores, procurando, por esta via, assegurar melhores aprendizagens para todos. As experiências de adaptação curricular, quer as que visam primordialmente prevenir a exclusão e o abandono, quer as que, para além deste objectivo, pretendem estabelecer um interface eficaz com o mundo do trabalho, quer, ainda, as que visam assegurar uma educação intercultural.

A parceria educativa com as comunidades educativas, deverá ser estimulada, quer através da sua efectiva participação e corresponsabilização na administração das escolas, quer através de formas de voluntariado sócio-educativo. A educação e formação de adultos, aposta decididamente na sua organização local, na diversificação das parcerias educativas e na mobilização de meios de ensino.

A inovação e a investigação, mediante programas de incentivos destinados às escolas e a unidades de investigação do Ensino Superior, deverão procurar e valorizar as boas práticas, estabelecer redes de permuta que potenciem a capacidade de resposta a novos desafios educativos. A melhoria e rentabilização das infra-estruturas das escolas, nomeadamente no que respeita a laboratórios, centros de documentação, recursos informáticos, cantinas e equipamentos diversos de modo a assegurar uma melhor educação científica, humanística e estética dos Adultos. A cooperação com as autarquias, deverá ser reforçada, reconhecendo o papel determinante que lhes está reservado no trabalho de reorganização da educação de base de todos os cidadãos, quer através do apoio directo às escolas, no quadro das suas competências, quer na definição de políticas locais e regionais de divulgação, promoção e preservação do património cultural e dos valores da cidadania activa. Os cursos de Ensino Recorrente devem constituir uma escola para todos e para cada um, pois é um compromisso da sociedade, sem o qual não pode haver democracia e desenvolvimento social e económico com a dimensão humana e cívica que assegura que "as pessoas estão em primeiro lugar".

Para tal e sem qualquer pretensão poderíamos e a título sugestivo recomendar a realização de cursos e acções de formação dirigidos aos Coordenadores (formadores de formadores) nos quais estivessem presentes as múltiplas facetas do Currículo, isto é, estudar e investigar o meio no qual se insere, realizando levantamentos, efectuando trabalhos de campo, recolhendo e tratando informações, disseminando resultados e intervindo através do desenvolvimento de Projectos de investigação-acção, seria efectivamente outro paradigma do currículo no Ensino Recorrente.

No Ensino Recorrente é indispensável apoiar, supervisionar e orientar científica e pedagogicamente Projectos de Formação-Investigação e de intervenção sócio-educativa promovidos pelas diversas Instituições de Formação Inicial.

As questões curriculares subjacentes ao Ensino Recorrente, ao nível teórico, serão de certa forma contempladas ao nível da investigação empírica, ou seja pretende-se com a presente investigação estudar as práticas pedagógicas e focar as representações dos professores do Ensino Recorrente, ao nível do 1º Ciclo, e deste cruzamento de dados, dos resultados obtidos nos seja possível identificar a continuidade-descontinuidade entre as teorias do Currículo preconizadas e as práticas implementadas e parafraseando Bastos, diz-nos que em jeito de reflexão: (...) *mudam-se os tempos vai transformando a escrita (...) quer por uma necessária economia de espaço, quer por balizarmos os breves comentários efectuados por acontecimentos de ordem político-social, a nível nacional e europeu, o fenómeno cultural em geral, e em particular da literatura e da escrita...*(Bastos, 1999:41).

CAPÍTULO V

ESTRUTURA CONCEPTUAL DO PERFIL DE PROFESSOR DE ADULTOS E OS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL

(...) A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objecto de trabalho. Dito de outro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.

Dominicé (1990:167)

1-PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO DE ADULTOS

Ninguém é mais que o outro porque cada um tem o seu papel decisivo e utilitário a desempenhar na comunidade.

Todos são precisos e ninguém está a mais. O mérito ou demérito da animação reside na capacidade que a comunidade tem em saber aproveitar a todos e a cada um, como as pedras do dominó.

Barroso (2001)

O perfil do animador, será pois interessante tentar determinar na medida em que a animação é considerada, alternadamente, como uma profissão, uma função social e uma atitude indispensável nos Cursos do Ensino Recorrente.

O animador era apenas definido como "*aquele que dá alma e vida*". Só nas últimas décadas o animador passa a ser encarado como um indivíduo que anima um empreendimento, uma sociedade pelo seu ardor vivacidade e técnica.

Seja qual for a sua acção deve ter o sentido das relações humanas; deve ter espírito de cooperação e ser capaz de dar sem estar à espera de contrapartidas imediatas, de propor sem impor, de admitir a divisão das responsabilidades e considerar que, não obstante o carácter global das suas intervenções não lhe cabe substituir os administradores, os gestores e todos os que, pelo seu contributo também estruturam e organizam o grupo.

As qualidades necessárias para um animador, distinguem-se sobretudo pelo o empenho, o ardor, a alegria, a vivacidade, a iniciativa, a atitude encorajante e empreendedora, o entusiasmo e a persuasão. Importa antes de mais, que seja ele próprio e que os outros tenham disso plena consciência onde, deve ter uma cultura geral sólida, a par de uma formação adquirida e especializada ao longo do curso.

O espírito do professor deverá ser aberto, adaptável, acolhedor e tolerante, devendo, simultaneamente, possuir uma firmeza de carácter que lhe possibilite tanto opor-se quanto afirmar-se.

O professor, deve estar apto para as relações humanas, ser possuidor de um grande espírito de cooperação e gosto pelo trabalho em equipa, formado na técnica da comunicação e das relações assim como no trabalho em grupo.

O professor, deve ser conhecedor dos problemas escolares e terá que ter ao mesmo tempo, um bom conhecimento dos serviços e dos recursos da animação "paralela" (mass-média, rádio, publicidade, som, vídeo, informática, etc.), e consciência das suas possibilidades de exploração; deve ainda ser sensível às tendências dos grupos sociais e suas variações e ser-lhe-à necessário ter um conhecimento científico suficientemente aprofundado do meio em que irá desenvolver as suas actividades assim como das pessoas desse meio a quem se deve dirigir a fim de se adaptar às suas atitudes e linguagem por forma a ter uma boa aceitação .

A formação dos formadores para a prática na Formação Inicial dos Professores que leccionam o Ensino Recorrente, deveriam contemplar todos estes indicadores acima referenciados, deveriam dar o seu contributo no sentido de equacionar esta problemática e enquadrá-la no quadro da Formação Inicial de Professores na área de Educação-Formação de Adultos. Uma análise crítica no sentido construtivo nas práticas de Formação Inicial de Professores do Ensino Básico, pretendemos salientar a necessidade de pensar criteriosamente a preparação profissional dos formadores ao nível do Ensino Recorrente isto é, dos professores chamados a "*orientar-acompanhar-supervisionar*" a prática profissional dos alunos-futuros professores do Ensino Recorrente.

Segundo Pires (1989:11), defende que a escola: "*constitui um tipo de escolaridade que é entendido como a base de toda a escolaridade*", considera como básico "*aquilo que constitui a base de outros estudos, ou de preparação essencial para a vida activa*".

De acordo com o Sistema Educativo em vigor são formadores de adultos:

- *Professores do Sistema Regular de Ensino destacados a tempo inteiro na Educação de Adultos (é o caso da colocação dos professores no ano em curso, no Sistema Educativo da Região Autónoma da Madeira)*
- *Professores a tempo parcial (trabalho integrado no horário, em complemento de horário ou em acumulação é o caso da colocação dos coordenadores, com dois tipos de funções: pedagógicas e administrativas, no Sistema Educativo da Região Autónoma da Madeira)*
- *Outros profissionais a quem o Ministério da Educação reconhece competência para a leccionação da formação geral (componente escolar).*
- *Profissionais de Educação, ou de outras áreas, monitores de formação técnico-prática em cursos com componente profissional.*
- *Voluntários-bolseiros com uma bolsa de apoio financeiro que trabalham como formadores de formação geral, como formadores dos cursos de educação extra-escolar, ou ainda na animação sócio-cultural.*

Em jeito de síntese, podemos também equacionar a Formação dos Professores, no sentido de contemplarmos um certo tipo de perfil de professor preparado para habitar no seio da sua escola, no Ensino Recorrente, ou seja um professor munido de estratégias que na sua prática permitirão não só se adaptar à realidade como também dar muitas pistas para transformá-la, em prol da Qualidade Educativa da imagem da Educação-Formação de Adultos, bem como a sua própria satisfação docente e como pessoa .

2-OS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DE ADULTOS

(...) toda a gente passaria pelas mesmas fases, dentro da mesma ordem, independentemente das condições de vida e de trabalho, do período histórico, das interacções sociais imediatas, da vontade individual. Num tal modelo ontogénico, só a idade cronológica determina o estado actual ou a pressão de um estágio a outro.

Huberman, (1989:52)

A mais recente linha de investigação, sob a influência das teorias do desenvolvimento vocacional (a partir da década de 50) e, essencialmente, da Psicologia do Desenvolvimento que surgem nos anos 70, origina, a expressão ciclo de vida dos professores (Sikes, 1985) ou ciclo de vida profissional (Huberman, 1989), usados sempre indiscriminadamente com o conceito de carreira para referir no primeiro caso, a sequência de fases, caracterizadas por avaliações e redefinições de interesses, compromissos e atitudes que não necessariamente resultados ou experiências ocupacionais e, no segundo caso, as fases em que se dá uma relação específica entre as representações e as acções dos indivíduos face a determinados contextos, (Seixas, 1997).

O processo de profissionalização que diversos autores procuraram descrever (Tropp, 1957; Archer, 1979; Nóvoa, 1987) corresponde a um tempo tendencialmente objectivo, único e linear.

Foi Wilensky que em 1964 fez o primeiro esforço no sentido de delinear as etapas do processo de profissionalização de qualquer actividade, atingindo a seguinte sequência (Nóvoa, 1987:29, citado por Seixas, 1997:11):

1. *Prática a tempo inteiro da actividade*
2. *Criação de escolas de formação*

3. *Formação de associações profissionais*

4. *Criação de um suporte legal ao exercício da actividade*

5. *Formalização de um código ético.*

Uma via complementar que compreende a evolução das pessoas adultas, em particular os professores, (García,1999) são os estudos que pretenderam estabelecer relações entre as idades e ciclos vitais dos professores e as suas características pessoais e profissionais. Neste sentido, as diversas investigações realizadas, como nos refere Sikes (1985:29) mostraram que *“diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, frustrações, preocupações, etc, parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e da carreira”*.

As investigações sobre o Ciclo Vital dos professores defendem, pois, que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional (Huberman e Shapira, 1986) que influenciam o professor como pessoa. No entanto referem que não significa que em cada uma das etapas ou fases que a seguir referiremos são de *«paragens obrigatória»*, ou seja existem aspectos ou situações pessoais, profissionais, contextuais que influenciam os professores.

Huberman, (1989:142) refere-nos que: *“O desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, e não um série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode ser linear, mas para outros há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades, o facto de ser encontrar sequências- tipo não nega que existem pessoas que não deixam nunca de explorar ou que jamais chegam a estabilizar ou que se desestabilizam por razões psicológicas (tomada de consciência, mudança de interesses, mudança de valores) ou externas (acidentes, mudanças políticas, crises económicas)”*.

Ao nível do Ensino Recorrente, quando se fala do perfil de professor para leccionar este grau de ensino, somos confrontados com todas estas concepções e modos de estar diferentes na vida dos professores e o seu desempenho profissional, ou seja talvez podemos afirmar que se trata de pontos de vista morais diferentes. As coisas não se colocam da mesma maneira porque conforme a idade dos alunos adultos, o mesmo se passa com os professores.

Huberman coloca a este respeito algumas questões curiosas:

- Será que há "Fases" ou "Estádios" no Ensino?*
- Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos- tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da "geração" a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?*
- Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira?*
- Terão a percepção de que modificaram os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam?*
- As pessoas tomam-se mais ou menos "competentes" com os anos?*
- Em caso afirmativo, quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo?*
- As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores?*
- O que é que constitui, em última análise, os "melhores anos" da docência?*
- Se fosse preciso fazer uma nova opção profissional, as pessoas continuariam a escolher o ensino?*
- Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? E com que efeitos?*
- O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade?*
- A partir de que momentos será possível as pessoas aperceberem-se, digamos mesmo "predizer", do fim de carreira?*

Os Ciclos de Vida Profissional e a sua relação com os contextos da Educação-Formação de Adultos, requer uma certa análise destas questões e implica cruzá-las em dimensões centrais da educação nos nossos dias a

reconceptualização da profissionalidade docente e o seu exercício de funções ao nível do Ensino Recorrente.

Tal como nos afirmaram os autores citados anteriormente, e de acordo com as investigações feitas, e para que de certa forma possamos ter uma ideia, do que pode passar-se em cada uma dessas fases do desenvolvimento da carreira docente, apresentamos uma síntese, dos aspectos apresentados em cada Ciclo de Vida Profissional:

1-No Ciclo do Início da Carreira (1 a 6 anos) , podemos enquadrá-lo em duas fases:

A FASE DA SOBREVIVÊNCIA a qual poderá ser caracterizada por um período de:

- Exploração.
- Provisoriedade.
- Choque com o real.
- Insegurança.
- Confrontação.
- Fragmentação do trabalho.
- Preocupação consigo próprio.
- Dificuldades com os alunos e com os materiais.

A FASE DE DESCOBERTA a qual poderá ser caracterizada por um período de:

- Experimentação.
- Entusiasmo.
- Exaltação.
- Sentimento de pertença à Escola e à Profissão.

2-No Ciclo da Estabilidade (7 a 25 anos) , podemos enquadrá-lo em duas fases:

A FASE DA SERENIDADE a qual poderá ser caracterizada por um período de:

- Tomada de responsabilidades.
- Escolha da Identidade.
- Consciência profissional.

- Afirmação.
- Segurança.
- Satisfação.
- Emancipação.

A FASE DA DIVERSIFICAÇÃO a qual poderá ser caracterizada por um período de:

- Consolidação Científica e Pedagógica.
- Ensaio de experiências diversificadas.
- Críticas às aberrações do sistema.
- Procura de responsabilidade e prestígio.

3-No Ciclo da Desilusão (25 a 40 anos), podemos enquadrá-lo em duas fases:

A FASE DO CONSERVANTISMO a qual poderá ser caracterizada por um período de:

- Queixas sobre a política educacional, sobre a evolução dos alunos, sobre a falta de competência de muitos colegas.
- Descrença na capacidade de melhorias no sistema.
- Rigidez e dogmatismo.
- Resistência às inovações.
- Nostalgia do passado.

A FASE DO DESINVESTIMENTO (Serenos ou Amargo) a qual poderá ser caracterizada por um período de:

- Desinvestimento no plano pessoal e profissional.
- Consagração de mais tempo a si próprio.
- Procura de outro tipo de actividades.

Em jeito de síntese, a análise feita a estas diversas passagens na carreira docente e as suas relações com o nosso quotidiano, servirão de certa forma como preâmbulo para reflexão e discussão mais aprofundadas, sobre as características da prática docente e o enfoque com as fronteiras socialmente visíveis da Educação-Formação de Adultos.

Já antes referimos as relações que se estabelecem entre os diferentes ciclos de vida dos professores, partilhando de Sparks e Loucks-Horsley (1990),

os pressupostos com os quais corroboramos e que se referem ao desenvolvimento profissional, citado por García, (1995:166) são:

- *Os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema. Assim, o desenvolvimento de currículo, gera a necessidade dos professores aprenderem novos conteúdos, estratégias didáticas, formas de avaliação, o que se repercute na sua formação.*
- *Quando os professores trabalham em questões relativas ao seu trabalho, conseguem entender melhor o que é preciso melhorar.*
- *Os professores adquirem um importante conhecimento ou competência através da sua implicação no aperfeiçoamento da escola ou do desenvolvimento do currículo, de tal forma que aprendem a estar mais conscientes das perspectivas dos outros, a apreciar mais as diferenças individuais, a adquirir maior competência na liderança de grupo, a resolver problemas, etc.*

Em suma, partilhando da visão de Huberman, (1992:58) quando nos diz que: “o nosso passado constitui menos uma realidade do que uma série de ideias que se modificam imperceptivelmente com o tempo”, deste modo é necessário oscilar entre a realidade do Sistema Educativo do Ensino Recorrente e a sua dialéctica com dos diferentes de Ciclos de Vida Profissional aqui referenciados nesta capítulo.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE DAS PRÁTICAS E NECESSIDADES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES AO NÍVEL DO 1º - CICLO BÁSICO RECORRENTE NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

“(...) pretendeu-se conhecer o contexto; os actores; as suas histórias e memórias; os cenários pedagógicos que interpretam assim e como os avaliaram; por último, tirar ilações sobre os desvios verificados em relação à peça original curricular”.

Nogueira (1996:16)

1-OBJECTIVOS DO ESTUDO

“(...) se regista como tal um testemunho individual (...), isso não quer dizer que se valorize o indivíduo, entidade adulta e singular, mas sim que ele é aqui tomado como amostra da comunidade”.

Sapir, (1967:90)

A investigação empírica, centraliza-se neste capítulo, onde é apresentada a metodologia decidida para a constituição do “*corpus*” documental bem como a respectiva análise e características deste estudo, incluindo a apresentação dos resultados da investigação.

Neste capítulo, procuramos através das entrevistas, interpretar-las à luz da análise de conteúdo, pede-se aos participantes que contem, que descrevam o seu percurso profissional e neste contexto relacionado com o Ensino Recorrente.

Através das entrevistas é a singularidade que é considerada, não a perspectiva de diagnóstico ou terapêutica, mas como reveladora de um certo vivido social, é a técnica da entrevista semi-directiva que serve de base à recolha da nossa informação.

Nesta investigação adoptou-se uma metodologia que tem como objectivos fazer uma abordagem das hipóteses de estudo e incluir a identificação de elementos específicos do fenómeno em análise, descrevendo-os e analisando-os nomeadamente no posicionamento dos coordenadores e dos professores do Ensino Recorrente e as representações, percepções dos alunos finalistas da Universidade da Madeira, futuros candidatos ao Ensino Recorrente.

Ao nível dos objectivos da investigação, pretendemos partilhar uma contribuição do conhecimento científico, e do ponto de vista crítico apresentar novas pistas pedagógicas e didácticas a serem exploradas na Educação-Formação de Adultos. Para tal, como já referimos, definimos as seguintes questões:

- Acerca do posicionamento e representações sobre o Ensino Recorrente:

De que modo se posicionam os Coordenadores e Professores, na Região Autónoma da Madeira (2002-2003) relativamente ao exercício das suas funções docentes ao nível do Ensino Básico Recorrente ?

Quais são as representações dos alunos da Universidade da Madeira (2002-2003) futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Recorrente, na Região Autónoma da Madeira?

- Acerca da necessidades de Formação dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

Quais são as áreas prioritárias no que respeita às necessidades de Formação Docente, quer Inicial quer Contínua sentidas ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente ?

Segundo Bardin, (1977:98): *“Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida á prova de dados seguros.”* Corroborando ainda com o mesmo autor levantar uma hipótese é interrogarmos: *“Será verdade que, tal como é sugerido pela análise a priori do problema e pelo ou conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar que?”* (Bardin, *op. cit*), é neste contexto que pretendemos enquadrar o Ensino Recorrente, fazendo o desenvolvimento do estudo realizado em três fases:

(a) Uma fase preparatória (realizada no primeiro período do ano lectivo de 2002-2003), em que foi elaborada a planificação deste estudo, constando das seguintes linhas orientadoras:

- Formulação das questões do estudo.
- Reconhecimento da situação no terreno.
- Planificação do trabalho de campo.
- Elaboração dos guiões das entrevistas.

(b) Uma fase do desenvolvimento do trabalho de campo (realizada no segundo período do ano lectivo de 2002-2003), em que foi elaborada a planificação deste estudo, constando das seguintes linhas orientadoras:

- Análise documental, ao nível estatístico, relacionado com os estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico assim como aqueles em que funcionam o Ensino Recorrente, e ainda uma referência aos indicadores das Taxas de Analfabetização e dos formandos matriculados por grupos etários e sexo.
- Realização do trabalho de campo, ao nível do desenvolvimento das entrevistas realizadas aos coordenadores, professores e alunos finalistas da Universidade da Madeira.
- Reflexão sobre o decorrer do trabalho de campo.

(c) Uma fase de análise dos dados recolhidos e de elaboração do tratamento das entrevistas (realizada no terceiro período do ano lectivo de 2002-2003).

A primeira abordagem às escolas seleccionadas para esta investigação, foi feita através de contactos pessoais aos entrevistados.

O plano de investigação foi seguido em termos gerais de acordo com os guiões das entrevistas pré-estabelecidos, embora tivesse havido necessidade de fazer algumas alterações das indisponibilidades temporárias de alguns participantes envolvidos.

Os guiões das entrevistas, procuraram formular as questões prévias do campo de investigação, ou seja através dos mesmos um conjunto de interrogações possíveis serviram de fio condutor aos entrevistadores, de forma a facilitar a orientação das nossas intervenções para aprofundar cada tema e completar a informação. Segundo Poirier, (1995): *“O guião é indicativo e revela-se útil, sobretudo com os entrevistados reticentes, com os tagarelas confusos que saltam de tema para tema, com os narradores que exigem um questionamento constante”*.

As entrevistas focalizadas ao nível do Ensino Recorrente, no exercício das funções docentes de diversos coordenadores e professores, permitem a análise dos testemunhos personalizados que têm a ver com as variáveis pré-determinadas. O desenrolar não directivo, no interior dos guiões das entrevistas, permite aos participantes pôr questões para clarificar os conteúdos e facilitar o aparecimento de outras variáveis, desconhecidas no começo da pesquisa.

Em jeito de síntese, um Sistema Educativo não permanece inalterável ao longo dos tempos na multiplicidade e complexidade de aspectos que o constituem e o caracterizam, como tal esta investigação é interpretada no contexto em que os dados são recolhidos.

Os objectivos deste estudo pretendem com maior ou menor facilidade, com maior ou menor profundidade e velocidade, é no seio destas mudanças, que é urgente procurar identificar quais são as áreas prioritárias ou de necessidades de formação docente, quer Inicial quer Contínua ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

Segundo Parsons, (1940), surgem estas alterações porque, como se poderia afirmar numa linha Funcionalista as mudanças que ocorrem na sociedade mais geral desencadeiam e orientam alterações que surgem como harmoniosas respostas no Sistema Educativo, porque, como se poderia dizer numa linha Althusseriana, a Escola é uma simples, mas importante peça cujo funcionamento é necessário ao poder (Althusser, 1972). Desse modo ela seria forçada a agir nos actores sociais que por ela passam de forma a que, através da inculcação de uma ideologia eles adquiram atitudes adequadas bem como a necessária hierarquização de que resultará uma dócil força de trabalho.

Na visão de Bowles and Gintis, (1976) o Sistema Educativo é parte integrante da sociedade, os conflitos e a dinâmica social dela decorrente correspondem aos que se fazem sentir na própria escola.

Na escola, é neste cenário, que é preciso identificar, constatar e fazer um estudo global do 1º Ciclo Ensino Básico Recorrente, ou seja através das entrevistas, procurarmos recolher dados empíricos que posteriormente serão

certa forma contemplar as práticas efectivas, práticas de pesquisa e práticas de formação dos docentes seleccionados para a representação da amostra deste estudo.

A consecução destes objectivos genéricos teve em consideração e por base a definição dos objectivos constantes na Legislação em vigor no regime de funcionamento do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

2-OPÇÕES METODOLÓGICAS

No plano metodológico, a querela entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa absorve certas cabeças.

Na análise qualitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo.

Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração.

George (1959, 7-32) citado por Bardin (1995:21)

Nesta investigação, e de acordo com Reichard e Cook (1979) e Patton (1980) consideramos que a escolha da metodologia deve fazer-se em função da natureza do problema a estudar.

Em investigação educacional, vários são os métodos que podem ser adoptados porém todos eles apresentam vantagens e limitações. Assim, uma vez que o que se pretende com esta investigação é compreender com certa profundidade como alguns coordenadores, professores, ao longo do seu percurso profissional desempenham as suas funções docentes no Ensino Recorrente, mais precisamente no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao nível da metodologia optou-se por uma pesquisa documental de

investigação qualitativa ou interpretativa, cujos dados recolhidos, foram gentilmente cedidos pela Secretaria Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira, e por outro lado com a realização de um conjunto de entrevistas, sendo o nosso objectivo fundamental através da respectiva Análise de Conteúdo das mesmas, reflectir com maior rigor cada hipótese de investigação, e por outro lado constatar a visão dos diversos intervenientes no processo pedagógico no Ensino Recorrente.

Para Ludke e André (1986), o investigador deve relatar as experiências ocorridas durante a investigação de forma a que o leitor possa fazer as suas "*generalizações naturalísticas*", isto é, a partir daquela leitura poderá indagar o que pode ou não aplicar na sua situação. Para estes autores, a generalização naturalística ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, quando este procura associar dados encontrados no estudo com outros que resultam da sua experiência.

Os resultados das investigações qualitativas não são generalizáveis, no sentido de que não se fazem generalizações a partir de estudos particulares enunciados de carácter geral, como refere Walker (1989).

Na visão de Garcia e Latas (1991) uma das críticas que é feita aos estudos qualitativos diz respeito à sua escassa possibilidade de generalização científica, no entanto, segundo estes autores, esta objecção não é significativa porque na óptica qualitativa o problema não é de generalização mas sim de transferibilidade.

Para Goetz e Le Compte (1988) consideram que, como nos estudos qualitativos os sujeitos são seleccionados de uma forma pragmática e informada teoricamente e não constituem amostras probabilísticas, não se pode pretender transferir directamente os resultados para grupos não investigados. O que se intenta é a comparação e a transferibilidade das descobertas.

As entrevistas, e segundo Hassenforder (1992) que considera que as narrações feitas pelos professores permitem compreender melhor os processos pelos quais eles adquirem os seus saberes e qual a importância desses saberes para a prática pedagógica ao nível do Ensino Recorrente.

Em jeito de síntese, nesta investigação e através das entrevistas semi-estruturadas, procura-se que os professores em estudo, refiram como é que ao longo do seu percurso de Formação Inicial e Profissional se tem processado no exercício das suas funções docentes ao nível do Ensino Recorrente. Por outro lado, como é que a sua Formação Contínua, e, de que modo esta tem contribuído para melhorar as suas práticas pedagógicas e didácticas, numa aproximação à biografia educativa ao nível da Educação-Formação dos Adultos.

Segundo Dominicé (1990), um acto educativo não pode nunca ser interpretado independentemente das circunstâncias de vida que justificam o desencadear de uma transformação pessoal. Ainda como salienta Nóvoa (1988: 127), "*toda a formação é um processo de apropriação individual, que se faz numa permanente interacção e confrontação com os outros*". Acrescenta ainda o mesmo autor que as aprendizagens que os adultos fazem numa actividade educativa não se limitam àquelas que o programa prevê, eles têm as suas próprias prioridades que não coincidem, necessariamente, com as que conduziram à elaboração dos objectivos educativos. Os adultos não aprendem apenas nas acções de formação formais, eles aprendem em muitas outras situações, nomeadamente, na interacção com os outros.

Nesta metodologia de investigação documental, foi necessário recorrer a várias fontes informativas e os respectivos dados fornecidos permitiram-nos não só relançar um "*olhar*" sobre a realidade do Sistema Educativo da Região Autónoma da Madeira, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente, como ainda nos foi possível constatar o seu desenvolvimento recente na qualidade dos estabelecimentos de Ensino. Para o efeito, têm-se em conta todos os indicadores de natureza geográfica, elementos respeitantes aos Estabelecimentos de Ensino da Rede Escolar da Região Autónoma da Madeira bem como os participantes em exercício de funções docentes ao nível do Ensino Recorrente.

3-PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO

" (...) tudo que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo".

Henry e Moscovici, (1968, nº2), citado por Bardin, (1995:33)

Nas culturas tradicionais, lembraremos antes de mais que, o *"sujeito"* individual, parceiro da entrevista, é o produto de muitas componentes comunitárias. A entrevista vai, portanto, situar-se constantemente no quadro da dinâmica social: na medida em que o personagem suplantar a pessoa, a testemunha para tendência para reproduzir não a realidade objectiva, mas a verdade subjectiva do grupo, aquela que é admitida através das redes comunitárias (...) ele vai ser o intérprete de cada um destes grupos. Um coeficiente de deformação mais ou menos forte arrisca-se a afectar as informações dadas (Poirier, 1995).

A nossa preocupação ao nível da selecção dos participantes foi como salienta Bisquerra (1989) que a investigação qualitativa se baseasse geralmente numa amostra reduzida de sujeitos, seleccionados por um método normalmente não probabilístico, partilhando também da visão de Bogdan e Biklen (1994:17) que referem que *"dado o detalhe pretendido, a maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras"*.

Segundo Tochon (1993) devemos considerar que se devem estabelecer critérios prévios para seleccionar os sujeitos alvo do estudo. Partilhando deste ponto de vista e através das entrevistas, pretendemos assim corroborar com a visão deste autor, em que os critérios adoptados para a selecção dos participantes nesta investigação, tiveram em conta a disponibilidade, e o interesse dos coordenadores e professores, em colaborarem no levantamento das suas necessidades de formação docente na área de Educação-Formação de Adultos.

Ainda segundo Tochon, é necessário considerar que todos estes critérios têm limitações, pelo que recomenda que a escolha dos professores obedeça a mais de um critério para evitar os enviesamentos.

Ao nível das informações documentais, relativamente ao corpo docente colocado no Ensino Recorrente, foi possível graças à Secretaria Regional de Educação, e à Universidade da Madeira, que sempre estiveram disponíveis a prestar apoio, a disponibilizarem informação para este estudo.

Nesta investigação, é feita uma referência aos coordenadores, aos professores, e ainda à distribuição percentual dos cursos, das estatísticas relativas aos formandos-alunos matriculados, e ao estudo da população alvo, isto é, quais são as suas características ao seu nível etário, de sexo, e ainda ao níveis de conhecimentos ou de outras situações pertinentes aos cursos do Ensino Recorrente.

Os coordenadores participantes neste estudo, manifestaram a sua disponibilidade e prestaram apoio nesta investigação, disponibilizaram informações relativamente aos cursos que coordenam bem como participaram num levantamento das suas necessidades de formação docente.

Os professores também se revelaram disponíveis para colaborar nesta investigação.

Os alunos finalistas, da Universidade da Madeira participantes neste estudo, através do trabalho de campo efectuado, foram igualmente participantes indispensáveis para este trabalho de investigação. Em nossa opinião, havia necessidade de clarificar o seu papel e a importância pedagógica ao nível do Ensino Recorrente e enquadrá-lo ao nível da Formação Inicial de Professores.

Matos, (1992:106) diz-nos que: "*A mudança curricular e a formação de professores não podem ser pensados em separado, constituindo elementos de um mesmo problema,*".

Em jeito de síntese, a Formação Inicial dos docentes entrevistados, o seu percurso profissional, os vários cursos e acções de formação que frequentaram relacionados com a Educação-Formação de Adultos, foram entre outros

critérios recomendados para esta investigação, havendo também a preocupação de seleccionar professores de diferentes fases na carreira docente e naturalmente de diferentes categorias profissionais.

Assim colaboraram professores do Quadro de Nomeação Definitiva, professores contratados e futuros professores, possíveis candidatos ao 1º ciclo do Ensino Básico Recorrente.

Os coordenadores são professores efectivos, à excepção de um que é contratado, e pertencem ao Quadro Geral das suas escolas, situadas nos limítrofes dos seus concelhos e coordenam os Cursos do Ensino Básico Recorrente nos seguintes Municípios: Funchal, Ribeira Brava, São Vicente, Santa Cruz, Santana, Machico, Câmara de Lobos, Ponta do Sol, Calheta e Porto Santo.

No período em que decorreu esta investigação não funcionavam cursos de Ensino Recorrente no Concelho do Porto Moniz.

Os professores, são todos contratados, e exercem todas funções docentes pela primeira vez na sua carreira profissional no Ensino Recorrente, estão colocados por todas as escolas do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira.

Segundo Poisson, (1990) o sucesso de uma investigação em meio escolar repousa, em grande parte, na capacidade do investigador convencer os sujeitos investigados da utilidade daquela, e que eles beneficiarão, senão no imediato, pelo menos no futuro da investigação realizada.

Os coordenadores, os professores, que colaboram neste estudo e os alunos da Universidade da Madeira, futuros professores, foram sensibilizados para a importância da investigação em que participaram e das repercussões que poderão vir a ter no sucesso educativo da Educação-Formação de Adultos, na qualidade do Ensino Recorrente na Região Autónoma da Madeira.

Nóvoa (1988) para além da mais valia profissional que lhes permitia de certa forma uma sistematização e reflexão sobre o respectivo percurso de formação, de modo a tomarem consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para eles foram formativos ao longo da sua trajectória profissional.

O estudo empírico decorre na Região Autónoma da Madeira, no ano lectivo 2002-2003, tendo como amostra para uma primeira fase deste estudo, nas entrevistas-piloto: duas coordenadoras, (a Luísa e a Ana) dois professores, (o Élvio e o Fernando) e duas futuras professoras, (a Elsa e a Rute) que participaram na investigação empírica, as quais serviram de matriz de um pré-estudo e de aferição para a elaboração do guião das entrevistas.

Na realização das entrevistas, houve uma preocupação constante em realizar as mesmas em contextos escolares geograficamente distribuídos e diferentes, havia desta forma, a possibilidade para além da oportunidade de uma observação naturalista, estar também presente a mais valia de conhecer as realidades educativas (o habitat) dos cursos do Ensino Recorrente.

Na fase definitiva da investigação, colaboraram dois coordenadores, três professores e quatro futuros professores, alunos da Universidade da Madeira. Em investigação qualitativa, segundo Huberman e Milles (1991), a validade e fiabilidade do estudo dependem em parte do investigador, que é o instrumento de recolha de dados.

Neste estudo, na medida em que os dados são obtidos através de entrevistas, uma série de exigências e cuidados tiveram que ser tidos em conta pelo investigador. Ludke e André (1986) consideram que deve haver por parte daquele um grande respeito pelo entrevistado, nomeadamente pela sua cultura e valores.

Neste cenário, apresentamos as nossas preocupações e partilhamos com os investigadores, os quais apontam para a selecção dos participantes para este estudo, os coordenadores, os professores que leccionam o Ensino Recorrente e ainda, os alunos finalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira, futuros candidatos ao Ensino Recorrente.

Um primeiro contacto, foi estabelecido com cada um dos entrevistados no sentido de saber se estavam disponíveis para colaborarem no estudo em questão.

Este contacto revestiu a forma de uma conversa em que de um modo breve mas claro lhes foram expostos os objectivos da investigação e garantido que a identidade dos entrevistados não seria revelada, e todas as informações

prestadas seriam confidenciais, tal como o preconizado por Goetz e LeCompte (1988).

Após tomada de conhecimento do protocolo informal aos entrevistados, foi ainda solicitada permissão para gravar as entrevistas. Todos os entrevistados contactados mostraram-se bastante disponíveis e mesmo interessados em colaborar nesta investigação.

A cada professor foi atribuído um nome fictício, com o objectivo de manter o anonimato.

Em termos de selecção dos participantes relativamente aos coordenadores do Ensino Recorrente, escolhemos para entrevistar uma professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, (Fernanda) natural da Região Autónoma da Madeira, com larga experiência de coordenação no Ensino Recorrente e Formação de Adultos. Uma pessoa que sabíamos muito envolvida e muito empenhada nos problemas da educação em geral e da formação de professores em particular e nas ciências da educação.

O objectivo fundamental desta opção foi exactamente dar-nos uma visão de uma perspectiva histórica da Educação de Adultos, isto é, partir do passado para melhor conhecermos o presente da realidade educativa.

Ainda na área da Coordenação optamos por entrevistar uma outra professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, (Anabela) desempenhando actualmente o seu exercício de funções de coordenação no Ensino Recorrente, exactamente para podermos confrontar-nos com as suas dificuldades e necessidades de formação docente na hora actual do Sistema Educativo. Uma pessoa que sabíamos muito envolvida no Ensino Recorrente, bem como empenhada nos problemas da Educação em geral.

Ao nível dos docentes, escolhemos para entrevistar um professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, (Alexandre) natural da Região Autónoma da Madeira, com larga experiência de docência no Ensino Recorrente e Formação de Adultos quer no meio rural quer no meio urbano. Presentemente encontra-se aposentado, uma pessoa que prestou muitos serviços à comunidade educativa particularmente aos adultos. Sabemos que foi muito envolvido e muito empenhado nos problemas da educação na Região Autónoma da Madeira.

Nesta área, também para entrevista seleccionámos uma outra professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, (Maria) com larga experiência de Formação de Adultos. É uma pessoa que revela interesse e envolvimento nos problemas das Ciências da Educação.

Relativamente aos alunos da Universidade da Madeira, escolhemos para entrevistar um grupo de quatro alunas finalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico, (Rubina, Gracinda, Virgínia e Isabel) naturais da Região Autónoma da Madeira, sendo duas naturais de um meio rural e as outras duas de um meio urbano. São jovens que nos revelam interesse e envolvimento nos problemas da educação e que conhecem particularmente os contextos educativos do Sistema Escolar da Região Autónoma da Madeira.

Ao longo deste capítulo, poderemos acompanhar os resultados desta investigação empírica, que passam pelo domínio de duas áreas fundamentais, a entrevista e a análise de conteúdo. Para tal houve a necessidade de elaborar os guiões das entrevistas, como já foi referido, e só depois, numa segunda fase, usar a técnica de análise de conteúdo.

O objectivo final será comparar os resultados obtidos nas pesquisas documentais, nas entrevistas e neste contexto, tentarmos definir novos conceitos de mudança e inovação educativa na Educação-Formação de Adultos e a Formação Inicial de Professores.

4-RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

"...o critério de pertinência mais importante para a investigação parece residir na implicação dos actores directos, de maneira a que o seu conhecimento das situações estudadas enriqueça a análise conduzida pelo investigador".

Dominicé (1990:19)

A estratégia para recolha de dados, que foi adoptada nesta investigação, permitiu obter um volumoso conjunto de dados, designado por Vala (1986), "*corpus*" de análise, constituído por dezenas de páginas.

Os métodos qualitativos permitem estudar os significados e as intenções das acções humanas, obter imagens multifacetadas do fenómeno que se pretende estudar, tal como ele se manifesta nas diferentes situações educativas e contextos implicados.

De acordo com Cohen e Manion (1990), os métodos qualitativos permitem reter a integridade dos fenómenos que estão a ser investigados, tornando-se para isso necessário penetrar dentro da pessoa e entendê-la a partir do seu interior. Os investigadores que usam métodos qualitativos, segundo Bogdan e Biklen (1994:16) "*privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação*".

Touchon (1993) considera no mesmo sentido que é necessário em investigação educativa fazer abordagens, em que o sentido dos fenómenos que se querem estudar seja ditado pelos próprios práticos e pela sua compreensão dos determinantes em jogo.

Assim Cohen e Manion (1990) salientam que com a metodologia qualitativa se pretende compreender os significados das acções recriadoras da vida social em vez das causas.

Huberman e Milles (1991) também consideram que os investigadores que usam métodos qualitativos trabalham com amostras mais pequenas do que os que usam métodos quantitativos.

As amostras qualitativas tendem a ser mais orientadas, ao contrário das quantitativas que são mais escolhidas ao acaso, por um lado, porque a definição inicial do universo a estudar é mais limitado e, por outro, porque os processos sociais possuem uma lógica e uma coerência que são geralmente inutilizadas nos casos das amostras aleatórias.

Ainda segundo estes autores, a escolha dos sujeitos do estudo deriva em grande medida do quadro conceptual e das questões de investigação.

Segundo Merriam (1988), os investigadores que usam métodos qualitativos tentam compreender os fenómenos e as situações como um todo e

aceitam a complexidade de uma realidade em mudança, interessam-se pela compreensão global das situações e das pessoas, têm em conta a idiossincrasia dos fenómenos e contextualizam as situações.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos (Bogdan e Biklen, 1994).

Salienta Erickson (1989:223), "*o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar*". Ainda segundo este actor o objectivo primordial da investigação interpretativa ou qualitativa centra-se no significado humano da vida social e na sua clarificação e exposição por parte do investigador, consistindo o trabalho deste em analisar os factos e os significados da vida quotidiana e situá-los em contextos teóricos e sociais mais amplos que aqueles em que se inserem nas acções observadas. Também considera que a pesquisa qualitativa valoriza a compreensão, a explicação, recusando o conceito simples de causalidade.

Na medida em que se obteve uma quantidade considerável de documentos e diverso material, foi necessário, como salienta García (1992), utilizar um mecanismo que permitisse a redução e a interpretação desses mesmos dados.

O método utilizado foi o da codificação dos dados que, segundo o mesmo autor, é de reconhecida validade, sendo este processo iniciado com uma nova leitura das entrevistas, que foi repetida, visando o estabelecimento de uma lista preliminar de categorias de codificação.

À medida que os possíveis códigos iam surgindo, foram anotados as receptivas categorias.

Um processo intermédio entre uma via dedutiva e uma via indutiva, na medida que teve em conta o quadro conceptual e o material recolhido, como referem Huberman e Milles (1991). Estes investigadores consideram que os códigos devem ser ligados entre si de uma maneira coerente, de acordo com o estudo que está a ser realizado. Nesse sentido, as categorias foram organizadas segundo temas mais abrangentes e específicos com a Educação-Formação dos Adultos.

Uma matriz de categorias foi assim construída e aperfeiçoada durante alguns dias. Algumas das categorias foram logo divididas em sub-categorias, outras só o foram posteriormente, à medida que decorria a análise, sendo ainda introduzidas algumas alterações na matriz de codificação geral durante o processo de análise.

Vala (1986:111) considera que uma categoria: "*é habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito*". Assim, segundo o mesmo autor, "*a inclusão de um segmento de texto numa categoria pressupõe a detecção dos indicadores relativos a essa categoria*".

Estes segmentos de texto que caem dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação são designados por Goetz e Le Compte (1988) e por Vala (1986) por unidades de análise.

Para Huberman e Milles (1991), as categorias constituem instrumentos eficazes de recuperação e organização dos dados, permitindo ao investigador identificar rapidamente, extrair e reagrupar todos os segmentos ligados a uma questão, a um conceito ou a um dado tema, ou seja elas tornam a análise mais rápida e poderosa.

Seguidamente, foram lidas, na íntegra, as entrevistas feitas e à medida que a leitura ia decorrendo, foram atribuídas as categorias, e as sub-categorias.

Partilhando de Huberman e Milles (1991), sempre que foi conveniente, foram anotadas observações pré-analíticas, que traduziam ideias que iam surgindo durante a categorização e que poderiam vir a ser úteis posteriormente na interpretação dos dados.

Após a conclusão desta fase, foi revisto todo este processo de classificação.

Em muitas das investigações que usam métodos qualitativos, os dados são apresentados sob a forma de texto narrativo. No entanto, Huberman e Milles (1991) propõem que a apresentação seja feita de outros modos, nomeadamente, sob a forma de matrizes adaptadas à natureza dos dados e

de acordo com os critérios dos investigadores.

A matriz deste tipo, foi feita a duas dimensões, em que na coluna da esquerda foram as grandes categorias e a da direita destinava-se ao registo das unidades de análise referentes à categoria ou sub-categoria do respectivo quadro, e aos indicadores de cada um dos entrevistados.

O título seria constituído pelo tema, sendo a categoria e respectiva abreviatura registada na primeira linha da matriz. A partir desta matriz tipo, foram feitas três matrizes (anexos) para cada categoria de participantes (Coordenadores, Professores e Futuros Professores).

Nos guiões das entrevistas, havia muitas unidades de análise que estavam dispersas na transcrição da respectiva entrevista, pelo que foram reagrupadas.

A apresentação dos dados em matrizes, como refere Huberman e Milles (1991), permitiram mais facilmente interpretar os dados e tirar conclusões, na medida em que, com maior facilidade, foi possível comparar as respostas, contrastando-as, agrupando-as e ordenando-as tal como o referido por (Goetz e Le Compte, 1988).

Um processo de análise e interpretação de dados como o que foi descrito é, de acordo com Huberman e Milles (1991), "*cíclico e interactivo*", na medida em que, constantemente, o que foi feito, foi revisto, refeito, foram estabelecidas categorias e sub-categorias que também foram revistas, voltando-se aos dados para nova análise e interpretação.

Uma entrevista é o resultado da comunicação entre um entrevistador e um entrevistado. O primeiro tem determinados objectivos a que o segundo procura dar resposta.

A entrevista distingue-se do questionário exactamente pela relação ao vivo que se estabelece e, por isso, ao longo da mesma se vão formulando novas perguntas de modo a que o entrevistador possa ver satisfeitos os seus objectivos.

Uma entrevista supõe uma relação complexa entre o jogo feito de objectivos e as expectativas, é uma comunicação entre duas pessoas e não escapa por isso a toda uma teia de relações pessoais.

Como admitem os psicólogos, em todas as comunicações onde se jogam expectativas de ordem pessoal, nunca se pode ter previsões com muito rigor.

Toda a comunicação supõe a existência de três referências fundamentais: a existência de um emissor, de uma mensagem e de um receptor.

Uma entrevista é um processo de comunicação mais complicado, que não obedece completamente a esse figurino, na medida em que existe um entrevistador que está antes do emissor e de algum modo o orienta. Ao mesmo tempo, esse entrevistador vai ser o principal receptor e o mais interessado no conteúdo da mensagem.

Erickson (1989:253) diz-nos que: *"...a confiança e a harmonia no trabalho de campo não são meramente uma questão de bons modos; é imprescindível que se entabule uma relação mutuamente satisfatória e não coactiva entre os informantes e o investigador para que este possa fazer uma ideia clara e válida do ponto de vista do informante"*.

As entrevistas permitem-nos captar directamente a informação desejada e, segundo os investigadores, proporcionam-nos o acesso ao que uma pessoa pensa, aos seus conhecimentos, às suas preferências e valores. Possibilitam-nos, ainda, segundo Patton (1980), aceder aos aspectos de uma situação não susceptível de observação directa, por exemplo, acontecimentos ou condutas ocorridos noutra momento temporal.

Uma das principais vantagens das entrevistas, de acordo com Quivy e Campenhouldt (1992:195), consiste no *"grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos"*. Estas entrevistas são as mais adequadas para recolher dados em estudos exploratórios, de acordo com Huberman e Milles (1991).

A nossa preocupação como investigadores, foi a de ouvirmos atentamente e estimular o fluxo de informações, mas sem forçar o rumo das respostas numa determinada direcção, para que os entrevistados ao fornecerem as informações se sentissem à vontade para se expressarem livremente.

Um clima de confiança, foi também uma preocupação constante, consistindo o nosso papel de investigadores em encorajar os entrevistados a falarem e relatarem-nos os seus incidentes profissionais mais significativos.

Partilhando da visão de Bogdan e Biklen (1994:136) *"as boas entrevistas*

caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e de falarem livremente sobre os seus pontos de vista". Corroborando com estes autores, é muito importante ouvir cuidadosamente e manifestar ao entrevistado o seu interesse pessoal.

Neste processo da realização de entrevistas é necessário, haver uma certa flexibilidade por parte do entrevistador, até por vezes, torna-se necessário fazer perguntas para clarificar algumas respostas, pois estas não devem nunca ter o intuito de desafiar mas sim esclarecer os investigadores.

Segundo Poisson (1990) devemos ter em conta alguns aspectos de ordem prática a para realizar uma entrevista válida, nomeadamente saber suportar e utilizar os momentos de silêncio, quando o entrevistado manifesta alguma hesitação.

O investigador deve saber pôr o tipo de questão apropriada e as perguntas devem ser feitas de modo inteligível, com uma linguagem clara como Walker (1989), nos aponta para que as destrezas chaves na realização das entrevistas sejam a "*mobilidade psicológica*" e a "*inteligência emocional*".

A mobilidade psicológica refere-se à capacidade do investigador para ser consciente de si mesmo e controlar-se de modo que os seus próprios valores e expectativas não se imponham na situação de entrevista.

A inteligência emocional refere-se à capacidade para entrar no universo do outro e é um complemento da mobilidade psicológica, e exige sensibilidade às fases, momentos e atitudes do entrevistado, para na ocasião oportuna entrar e indagar no seu universo.

Em jeito de síntese e corroborando com Bogdam e Biklen, (1994:136) quando nos diz que: "...a informação obtida através delas é cumulativa, isto, é cada entrevista determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo".

Nesta investigação empírica como já referimos decidimos que faríamos uma entrevista de carácter semi- directivo, de modo a dar aos entrevistados toda a liberdade para dar as respostas que muito bem entendesse, e que nos dessem a possibilidade de irmos ao encontro do aprofundamento do

conhecimento e funcionamento do Sistema Educativo ao nível do 1º Ciclo do Ensino Recorrente.

Uma preocupação como investigadores, foi a de fazermos o Enquadramento Legal do Ensino Recorrente e o Quadro Axiológico, para o desenvolvimento da Reforma Educativa, e partilhando das palavras de Carneiro, (1992:67): *“A Reforma Educativa visa formar homens livres, conscientes da sua herança espiritual e cultural, abertos à conquista de formas conviviais mais solidárias e fraternas do que as do passado próximo”*.

Munidos de investigação documental, com especial incidência nos “arquivos mortos”, após a elaboração dos guiões das entrevistas, e informação aos participantes dos contextos em que decorria a nossa investigação, passámos à acção. Após a fase da legitimação, estávamos preparados para descobrir no funcionamento do Sistema, contradições, que o tornassem um pouco mais frágil, contradições essas que, por vezes se transformassem em locais de resistência inesperada, mas, a flexibilidade, a amabilidade, a afectividade, a disponibilidade dos participantes, transformaram-se de certa forma numa investigação significativa, capaz de despertar um desafio em propostas pedagógicas inovadoras e de projectos criativos ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

Cohen e Manion (1990), preconizam que as entrevistas devem ser orientadas de forma flexível por um guião, contendo os objectivos gerais da investigação e onde poderão estar outros mais detalhados e específicos, sendo esta a nossa base e partilhando das recomendações feitas por diversos especialistas na investigação que foram formuladas as perguntas que constituem o corpo principal do guião.

O guião das entrevistas foi constituído por Três Blocos fundamentais: (Anexos):

Bloco **A**- Entrevistas aos **Coordenadores**

Bloco **B**- Entrevistas aos **Professores**

Bloco **C**- Entrevistas aos **Alunos** da Universidade da Madeira-Futuros Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O guião das entrevistas foi constituído por quatro partes fundamentais:

- Legitimação da entrevista.
- Identificação pessoal e situação profissional dos entrevistados.
- Formação inicial e contínua e repercussões na prática educativa no Ensino Recorrente.
- Prática reflexiva (levantamento das necessidades de formação docente no Ensino Recorrente) na área de Supervisão Pedagógica.

Nas entrevistas, algumas das perguntas devido à sua grande amplitude foram especificadas através da indicação de pistas, como o sugerido por Huberman e Milles (1991). Estas, tal como as perguntas, não tinham uma sequência rígida, dependendo do desenvolvimento da entrevista e apenas foram referidas no caso dos coordenadores, dos professores ou dos alunos da Universidade da Madeira, não as terem abordado.

A realização das entrevistas definitivas, consistiu em módulos diferentes, nos quais foram realizadas duas entrevistas a cada um dos coordenadores.

A duração oscilou entre os 120 minutos e os 240 minutos, visou obter as respostas relativas aos objectivos gerais propostos no respectivo bloco do guião, bem como a identificação pessoal e a sua situação profissional, e formação contínua realizada ao longo do percurso profissional e repercussões na prática lectiva na área da Coordenação, na Supervisão Pedagógica.

A segunda e terceira entrevista foi realizada aos professores que estavam directamente ligados aos seus formandos, ou seja que estavam em contacto directos com os Cursos do Ensino Recorrente. A duração variou entre 120 minutos e os 220 minutos, foi destinada ao respectivo bloco do guião para os professores, o qual para além também de obter as respostas relativas às de identificação pessoal, à situação profissional de cada professor, à sua formação contínua realizada ao longo do percurso profissional e repercussões na sua prática reflexiva, contemplava também as orientações conceptuais— Modelos de Professores e de Modelos de Supervisão Pedagógica.

As entrevistas aos coordenadores e professores, foram realizadas na escola onde os professores leccionavam, no gabinete, por este ser um local sossegado, à excepção de uma que por impossibilidade de deslocação de um

professor e a seu pedido, realizou-se em sua casa.

Ao nível dos alunos da Universidade da Madeira, tornou-se também necessário fazer uma entrevista em grupo, porque como lhes era pedido para relembrar e reflectir sobre a sua formação inicial e enquadrá-la em parte no Ensino Recorrente, ou seja fazer um levantamento das suas representações face ao seu possível exercício de funções docentes no Ensino Recorrente.

Como investigadores conscientes não seria pertinente causar ansiedades para o início de carreira de cada um dos entrevistados.

Uma certa ansiedade inviabilizava a continuação das entrevistas individuais e por outro lado, os alunos solicitaram que as questões fossem abordadas em grupo, pois segundo eles seria um excelente momento de partilharem as suas expectativas e as suas representações face ao Ensino Recorrente.

A duração da entrevista foi aproximadamente de 90 minutos com o grupo.

A entrevista ao grupo de alunas finalistas, foi realizada numa sala de aulas do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira.

As entrevistas foram orientadas de forma flexível, por um guião, tendo este servido como referência, destinando-se as questões nele contidas a trazer precisão e a reactivar a memória do passado, como refere Dominicé (1990).

Todas as perguntas que o constituem foram feitas, mas nem sempre pela ordem do guião, dependendo do desenvolvimento da entrevista e as pistas contidas naquele só foram citadas se o entrevistado não lhe tivesse feito já referência.

As perguntas foram feitas numa linguagem clara, facilmente compreendida pelo entrevistado e houve uma preocupação para que as entrevistas decorressem num clima de confiança, tendo os coordenadores, professores e alunos fornecido dados abundantes e pertinentes sobre os assuntos em questão para este estudo.

Todas as entrevistas foram registadas em fita magnética, o que permitiu dispor da totalidade dos discursos e aos investigadores estarem atentos a toda uma comunicação não verbal constituída por gestos, expressões, entoações, hesitações, cuja captação foi muito importante para a compreensão e validação

do que foi efectivamente dito.

As fitas gravadas foram todas guardadas. para eventuais verificações das transcrições, como recomendam Bogdan e Biklen (1994).

Garcia e Latas (1991:21) designam por "*dados duros*" o que caracterizam uma investigação rigorosa.

De acordo com Walker (1989), a gravação em fita magnética apresenta inúmeras vantagens, nomeadamente, manter os dados empíricos num formato verificável, permitir recolher tanto os estímulos como as respostas, oferecer liberdade ao investigador para falar e possibilitar que os dados retenham em grande medida a sua forma original.

Nas entrevistas temos consciência de que muitos dos assuntos que se abordam no seu decorrer são difíceis de manter a ordem e a estrutura das perguntas, que outras perguntas se colocam pelo meio, e que isso se mostrara necessário como meio para aprofundar algumas das questões abordadas.

Após uma pré-análise e uma leitura «*flutuante*» das entrevistas, como recomenda Bardin (op. cit.) acerca da análise de conteúdo, procedemos à reorganização da grelha de categorias previstas nos guiões e, a partir das transcrições das entrevistas, criámos sub-categorias decorrentes da análise de conteúdo para numa fase final apresentarmos os respectivos resultados da nossa investigação.

Na construção dos guiões, como já referimos, procuramos delimitar as categorias de abordagem que entendemos como as mais pertinentes, em ordem a atingir os nossos objectivos para cada entrevista.

Mais tarde, passámos as entrevistas para a forma de escrita, procurando manter os conteúdos e as expressões que tinham sido enunciadas, e organizando alguns dos conteúdos, de modo a melhor integrá-los dentro das categorias pré-estabelecidas.

CAPÍTULO VII

RESULTADOS

A aprendizagem existe, não é uma consequência do ensino. Claro que o facto de haver ensino proporciona melhores condições para que certas aprendizagens aconteçam, é por isso que continuo a ser professor, acredito nisso: ensino algumas coisas e crio condições para que os alunos aprendam. Se eu pensar que eles aprendem por minha causa, estou completamente errado.

Matos (2002:13)

1- UM OLHAR ESTATÍSTICO, RELACIONADO COM OS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA



Mapa da Região Autónoma da Madeira

Um olhar estatístico ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico em todos os Municípios da Região Autónoma da Madeira, tem como objectivo proporcionar uma visão global da Região e por outro lado através deste mapa, apresentarmos a localização geográfica da Rede Escolar ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os dados relativos ao Ensino Recorrente foram cedidos gentilmente pela Secretaria Regional da Educação, e pelos Serviços de Estatística, a fim de antes de iniciarmos o estudo empírico, e podermos constatar a realidade educativa em termos de Rede Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico, e em paralelo ao nível do Ensino Recorrente, bem como a taxa de analfabetismo, para deste modo termos uma visão global do contexto de investigação em estudo.

Por outro lado, foi também indispensável fazer um levantamento por Freguesias, dos Estabelecimentos de Ensino do 1º Ciclo onde funcionam os

respectivos cursos do Ensino Recorrente, no ano lectivo em que decorre a investigação: 2002-2003, a fim de concluirmos os concelhos que apresentavam maior frequência de cursos do Ensino Recorrente.

Ao nível do número de Coordenadores, de professores e de Formandos é também apresentado um estudo no respectivo período em que decorre a investigação.

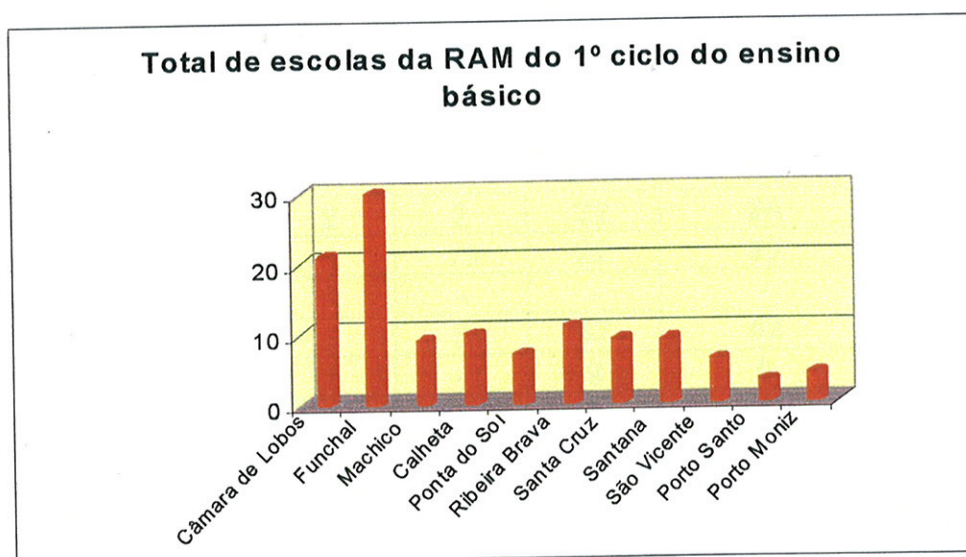


Gráfico A – Total de Estabelecimentos de Ensino ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico no ano lectivo 2002-2003.

Na R.A.M analisando o gráfico da Rede Escolar das Escola Básicas do 1º Ciclo, é no Funchal que se verifica existir um maior número de escolas 30. Segue-se Câmara de Lobos com 20; Ribeira Brava com 11; Calheta, Santa Cruz e Machico com 9; Ponta do Sol e Santana com 7; São Vicente com 5; Porto Santo com 3 e Porto Moniz com 2 escolas (EB1/PE).

O total são de 112 Escolas do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Ensino Básico, no ano lectivo 2002-20030 na Região Autónoma da Madeira.

**2-UM OLHAR ESTATÍSTICO, RELACIONADO COM OS
ESTABELECIMENTOS DE ENSINO ONDE FUNCIONAM OS CURSOS DO
ENSINO RECORRENTE NO ANO LECTIVO 2002-2003**

Quadro Resumo

Concelhos	Cursos	H	M	Formandos Matriculados	% H	% M
Calheta	10	15	97	112	13,4	86,6
Câmara de Lobos	13	23	87	110	20,9	79,1
Funchal	31	65	298	363	17,9	82,1
Machico	2	2	22	24	8,3	91,7
Ponta do Sol	4	13	22	35	37,1	62,9
Porto Moniz	-	-	-	-	-	-
Ribeira Brava	7	5	47	52	9,6	90,4
S. Vicente	1	-	9	9	-	100
Santa Cruz	1	1	5	6	16,7	83,3
Santana	4	10	59	69	14,5	85,5
Porto Santo	3	18	11	29	62,1	37,9
Total	76	152	657	809	18,8	81,2

Quadro I – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Cursos e Formandos matriculados por concelho e as relativas percentagens de alunos, no ano lectivo 2002/2003 na R.A.M.

Concelhos	Total	Nível de Conhecimentos				
		I	II	III	M/C	N/Resp
Calheta	112	33	17	7	53	2
Câmara de Lobos	110	52	30	17	10	1
Funchal	363	164	97	61	19	22
Machico	24	7	6	5	5	1
Ponta do Sol	35	6	1	3	17	8
Porto Moniz	-	-	-	-	-	-
Ribeira Brava	52	17	10	3	22	-
S. Vicente	9	5	1	3	-	-
Santa Cruz	6	2	-	-	4	-
Santana	69	25	12	2	21	9
Porto Santo	29	6	9	3	11	-
Total	809	317	183	104	162	43

Quadro II – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por concelho e por níveis de conhecimentos (e ainda o número de inquiridos que não responderam em cada concelho) no ano lectivo 2002/2003 na R.A.M.

Grupos Etários	H	M	Total
15-19	21	13	34
20-24	16	20	36
25-29	18	25	43
30-34	19	49	68
35-39	16	67	83
40-44	13	62	75
45-49	5	57	62
50-54	2	67	69
55-59	2	71	73
60-64	7	66	73
65-69	1	63	64
70-74	3	36	39
75-79	3	26	29
80-84	2	11	13
> 85	2	4	6
N/Resp	22	20	42
Total	152	657	809

Quadro III – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por Grupos etários e por sexos no ano lectivo 2002/2003 na R. A . M.

Da análise dos quadros anteriores podemos concluir que existem um total de 77 Cursos do Ensino Recorrente, que funcionam, no momento da investigação empírica distribuídos pelas 112 Escolas do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Ensino Básico, no ano lectivo 2002-20030 na Região Autónoma da Madeira.

Quanto ao número de professores do Ensino Recorrente nocturno, a cada curso corresponde a colocação de um professor, ou seja o total de cursos do Ensino Recorrente é igual ao número total de docentes em exercício da sua profissão docente no Ensino Recorrente.

Num universo de setenta e sete cursos, segundo os dados recolhidos em Março de 2003, a relação é a mesma para o número de professores colocados no Ensino Recorrente.

De acordo com a investigação documental, e dados fornecidos pelo Departamento de Serviços de Estatística, foi necessário recorrer a esta fonte, a fim de antes de iniciarmos o estudo empírico, e podermos constatar a realidade educativa em termos de taxa de analfabetismo, e deste modo dar uma visão global do contexto em estudo.

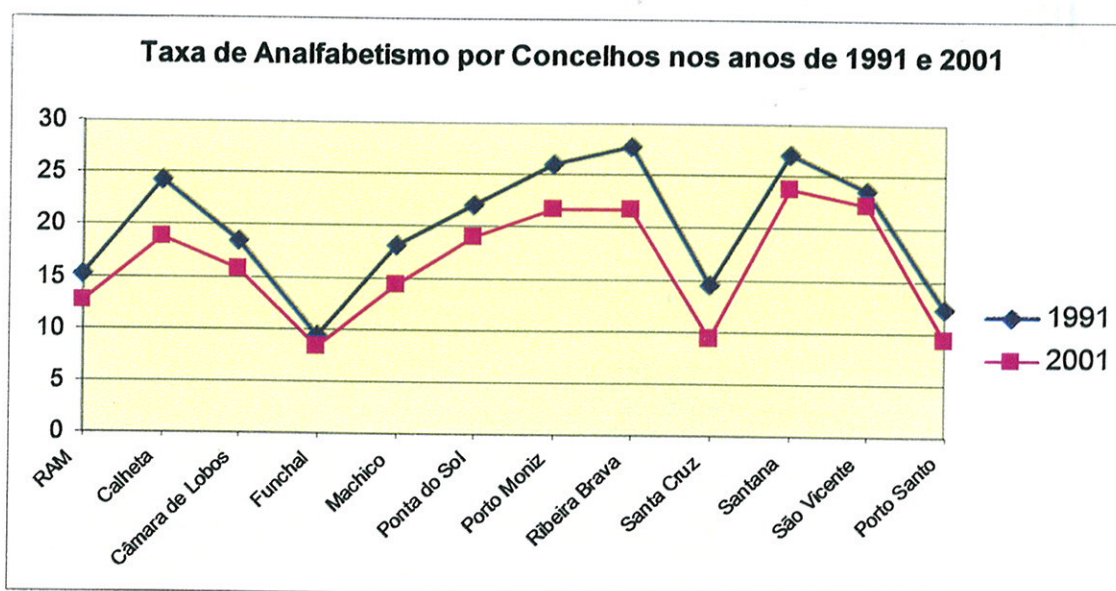


Gráfico B- Taxa de Analfabetismo por Concelho na década de 1991/2001.

Na R.A .M. conforme poderemos verificar através do gráfico, a taxa de analfabetismo desceu de 15,3%, em 1991, para 12,7% em 2001 e analisando por concelho, é no Funchal e Santa Cruz que esta taxa é mais baixa. Situação inversa é a que se observa nos Concelhos de Santana e São Vicente por possuírem as duas maiores taxas de analfabetismo em 2001.

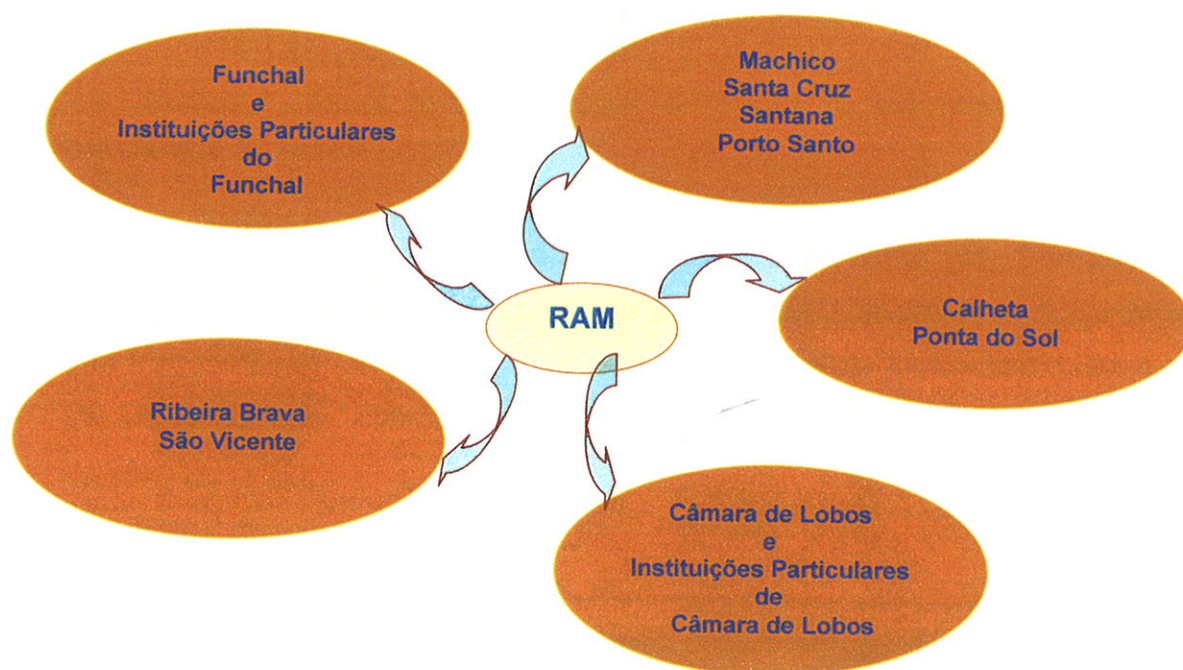
De referir ainda a diminuição das taxas de analfabetismo nos concelhos da Ribeira Brava, Calheta e Santa Cruz de 1991 para 2001.

3- UM OLHAR ESTATÍSTICO RELACIONADO COM A COORDENAÇÃO NO ENSINO BÁSICO RECORRENTE NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA.

Um outro aspecto merecedor de uma análise tem a ver com os Coordenadores Concelhios na R.A.M.

Observa-se que na R.A.M. existem 5 Coordenadores, existindo alguns que coordenam os cursos de mais de um concelho.

A distribuição dos Concelhos pelos vários Coordenadores é possível ser observada no esquema seguinte:



4- UM OLHAR ESTATÍSTICO RELACIONADO COM A FORMAÇÃO INICIAL - UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Alunos finalistas do Curso do 1º Ciclo do Ensino Básico no ano lectivo 2002-2003

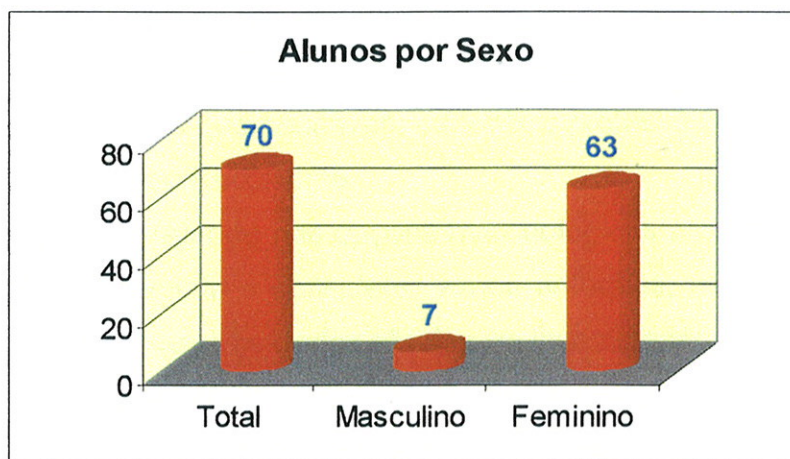


Gráfico C– Alunos finalistas do Curso do 1º Ciclo do ano lectivo 2002/2003 – Universidade da Madeira.

Analisando os dados cedidos pelo Departamento de Ciências da Educação, dos alunos no ano lectivo de 2002/03 da Universidade da Madeira, que frequentam o Curso do 1º Ciclo do Ensino Básico, futuros candidatos ao Ensino Recorrente, constatamos que num total de **70** alunos 90% destes são do sexo feminino.

Estes dados são pertinentes para este estudo, na medida em que nos proporcionam o universo total de professores licenciados no ano em que decorre a investigação, e por outro lado contribuem para questionarmos as suas representações relativas à sua formação inicial face à possibilidade de no futuro leccionarem o Ensino Recorrente.

5-PERSPECTIVAS DOS COORDENADORES, PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES

O Desenvolvimento Profissional dos Professores que leccionam a Coordenação no Ensino Básico Recorrente, bem como os que exercem a suas funções neste nível de Ensino, procuramos através das entrevistas, captar o seu posicionamento a fim de realizarmos este nosso estudo.

Ao nível da Formação Inicial de Professores, procurámos recolher as suas representações, ou seja o que pensavam os futuros professores em relação ao funcionamento do Ensino Recorrente.

De acordo com o referido nas opções metodológicas propostas para esta Tese, procedemos de modo a considerar vários enfoques, correspondentes a diversas maneiras de cruzar os dados obtidos na investigação empírica. Assim, considerámos os diferentes níveis de análise individual, contextual e interactiva, e em cada uma das quais reequacionamos os resultados obtidos, segundo ópticas sucessivamente interdependentes.

Ao nível individual, descrevemos o *percurso de vida profissional* de cada um dos entrevistados.

Ao nível contextual, apresentamos os dados obtidos relativos ao *posicionamento dos coordenadores e dos professores*. Neste nível ainda reportamos o nosso enfoque relativo também às *concepções dos alunos finalistas* da Universidade da Madeira.

Finalmente são evidenciadas as *áreas prioritárias e necessidades de formação docente*.

Assim, estes resultados serviram-nos de fundamento para uma reapreciação interpretativa, orientada em função das interrogações colocadas pelas questões de pesquisa empírica.

5.1-PERSPECTIVAS DOS COORDENADORES

5.1.1-PERCURSO DE VIDA PROFISSIONAL.

Na dimensão pessoal e profissional dos coordenadores, ou seja quando se lhes solicitava que nos fornecessem dados relativos aos seus percursos de vida profissional, às suas interações profissionais, sociais, os resultados apresentados permitiram-nos verificar que não se constatou uma sequência hierarquizada por cada participante:

A coordenadora **Fernanda**, relata-nos que:

*O meu percurso profissional, são já trinta anos de serviço!
(sorrisos de satisfação...)*

No início das minhas funções na Educação de Adultos fui convidada pelo Encarregado da Missão Cultural, que na altura eram chamados os Cursos de Adultos, isto por volta de 1973/80. Entretanto, houve um Seminário próprio para quem estava na Educação de Adultos, que me marcou muito essa semana no período de Carnaval, isto por iniciativa própria, e a partir daí este foi um dos pré-requisitos para passar à frente e leccionar o Curso de Adultos. Entretanto, trabalhei vários anos no Curso de Adultos em acumulação.

A **Fernanda**, fez questão de mencionar a sua satisfação docente :

Nunca, nunca deixaria a minha escola, as minhas crianças, mas também continuei com o Ensino Recorrente, na área da coordenação, porque gostava muito.

Dos relatos da coordenadora **Fernanda** rapidamente nos apercebemos que para além de nos referenciar os seus processos de formação, logo ficámos a conhecer o seu cargo na Coordenação por convite e ainda como decorria o processo de funcionamento da abertura de cursos no Ensino Recorrente:

Cada escola fazia a sua lista de alunos/adultos, que iam chegando ao departamento, da S.R.E., iam chegando às vezes no mês de Janeiro, Fevereiro, da Calheta, do Funchal...

A coordenadora **Anabela** também relata o seu percurso profissional, começando por referir a sua passagem académica, desde a escola primária, ao Ensino Secundário a até Universitário:

Já na escola primária, eu queria ser professora, fiz o percurso académico no Liceu e depois fui para o Magistério Primário, conclui o bacharelato em 1983. Já fiz também a licenciatura na Universidade! (sorrisos de satisfação docente).

Como vê são 20 anos de serviço, que já se passaram!...

Tal com a **Fernanda** a **Anabela** dos seus relatos rapidamente nos apercebemos que para além de nos referenciar os seus processos de formação, logo ficámos a conhecer que também o seu cargo na Coordenação, foi por convite, bem como ficámos a conhecer um pouco da sua história neste contexto:

Entretanto, convidaram-me para ser coordenadora e depois de ter leccionado em várias escolas, aceitei a acumulação no Ensino Recorrente.

Passados vários anos, talvez em 1995, abriu a Coordenação no Ensino Recorrente e nessa altura os cursos aumentaram substancialmente e ligaram-se da S.R.E. a convidaram-me para o exercício de funções na Coordenação do Ensino Recorrente. Eu aceitei fazer parte da Coordenação do corpo docente, e aceitei como sendo uma experiência, que muito gostei porque foi um trabalho de equipa e gosto muito de experiências em contexto escolar, ou seja do Ensino Recorrente.

Na área da coordenação, quando se questionava as funções relativas desempenhadas pelos coordenadores, os mesmos revelaram-nos elevada satisfação docente.

As suas histórias de vida foram muito significativas ao longo do seu percurso de vida profissional como coordenadores do Ensino Recorrente.

A coordenadora **Fernanda**, relata-nos que:

No início foi apenas um ano isolado de Coordenação, porque entretanto houve uma alteração, redução do número de cursos e

não se justificava, então saí! Mas, depois voltei a trabalhar em cursos com adultos, como vê gostava muito, muito. Cheguei a trabalhar em sítios muito isolados, em cursos com 40 alunos, eram muitos adultos! Gostei, mas gostei muito!

As pessoas gostavam de aprender, e a Formação de Adultos passa por muitas vertentes sem ser a Educação específica.

Deverão andar por volta dos 8/9 anos, que exerci como coordenadora, entretanto com mudanças de novas atitudes, surgiram outros coordenadores quase um por cada concelho, da R. A .M. , os quais foram nomeados também foi convite.

Eu pessoalmente cheguei a coordenar 24/25 professores, só num concelho.

A coordenadora **Fernanda**, ao mesmo tempo que revelava as suas experiências na coordenação, aproveitava para fazer a ponte do modo de funcionamento dos cursos no Ensino Recorrente e de certa forma justificava que:

Hoje nota-se uma redução drástica nos cursos. São muitas as variáveis, mas uma com maior peso, que eu acho, é que os cursos abrem tardiamente e as pessoas desmotivam-se e afastam-se perdendo um bocadinho o interesse. Também os professores não estão preparados para estar com os adultos, direi que até é preciso uma certa vocação, para estar com os adultos, devem gostar muito, e descer ao nível que não tem nada a ver com as crianças, nada, nada! Não é dizer mal dos professores, mas é necessário preparar-se de um modo diferente para a profissão.

A coordenadora **Fernanda**, refere dificuldades ao nível do Ensino Recorrente e sugere novos modelos de organização escolar, bem como a criação de mecanismos que possibilitem a satisfação docente e a motivação dos Adultos para aprenderem.

A coordenadora diz-nos que o Ensino Recorrente passa por duas vertentes, que são os Cursos Nocturnos e os Cursos nas Instituições Particulares:

Devo referir que durante o dia tive muitos cursos em Lares e Instituições, bem como tive cursos à noite.

Fazíamos visitas com frequência aos cursos, era preciso sempre uma planificação, preparávamos os materiais, fazíamos um estudo prévio dos temas a abordar mensalmente, fazíamos pesquisas documentais, fotocopiávamos e fazíamos distribuição pela R.A.M. de acordo com a planificação.

A **Fernanda** aproveita para além de falar da sua dimensão pessoal, do seu papel como coordenadora, para nos confrontarmos em relação à dimensão científica, dimensão pedagógica, do ambiente de trabalho e do feed back à prática lectiva:

Eu como coordenadora tive a preocupação de ter um papel pedagógico eu dizia assim faço desta maneira aos professores, eu é que era assim, fazia parte de mim, quando os professores tinham muitos alunos, eu ajudava, eu trabalhava com os adultos, era uma amiga e gostava muito, muito de os ajudar.

5.1.2-POSICIONAMENTO DOS COORDENADORES AO NÍVEL DO ENSINO RECORRENTE

O posicionamento dos coordenadores, é abrangente num contexto ao nível das suas implicações da vida profissional, da sua vida pessoal, familiar e social, da sua capacidade para a: tolerância à frustração; assertividade, afectos/sentimentos; emoções(ansiedades e stress); auto- conhecimento, auto-estima, empatia; pensamento crítico; autenticidade; abertura à inovação; autonomia. Mais, em relação às expectativas das aprendizagens dos adultos, relação pedagógica; andragogia e pedagogia; relação pedagógica, são desta forma este conjunto de pressupostos que são também abrangentes nas entrevistas.

A **Fernanda** muito entusiasmada continuava o seu discurso fornecendo-nos pistas que de certa forma permitiam-nos o seu **posicionamento** em contexto de Ensino Recorrente.

O seu testemunho apresentava muitas histórias de vida, que de uma forma oculta mereciam igualmente referências:

Eu tenho muitas histórias engraçadas para contar, desde aquelas em que as pessoas do R.M.G. chegavam a vir comigo para lhes tirar as faltas, bem como aquelas que muito me marcaram, sobretudo quando fizemos intercâmbios de cursos com os adultos do Continente.

Numa das viagens, eles vieram cá um grupo do Seixal, integrados num projecto «Um abraço à Madeira».Entretanto nós retribuímos um abraço ao Seixal, no mês de Junho com os alunos da R.A.M., foi num fim-de-semana, preparamos o hotel e o programa.

Também fizemos outras visitas ao Norte de Portugal, aos Açores duas vezes, isto já não em intercâmbio, mas em projectos de conhecer Portugal e passear porque também havia muita gente que não tinha saído daqui.

A **Fernanda** recordava com enorme satisfação momentos significativos da sua carreira sobretudo aqueles em que se realizaram visitas de estudo nas quais verificaram-se muitos incidentes críticos agradáveis:

Na minha coordenação, um outro momento de satisfação, foi o encontro de um grupo das Canárias a esta escola em 1999, a pedido da S.R.E para que nós os recebêssemos e ficassem hospedados aqui na escola. Foi um convívio com os alunos da Região da Madeira, muito interessante e com muitas alegrias e histórias para contar aqui na escola, ficaram recordações, como este quadro que temos aqui. (mostra-nos o quadro, emociona-se, revelando momentos de alegria...)

A coordenadora, **Anabela** corrobora em parte com a **Fernanda**, e ao longo do seu discurso, constatamos enorme satisfação docente, e o seu posicionamento face à sua coordenação:

Gosto de lidar com as pessoas, sinto-me bem com elas, a parte que eu menos gosto é marcar as faltas, na ausência das pessoas. Como já lhe disse eu fui por convite que acedi à coordenação, é uma actividade que eu gosto de fazer, é uma coisa que eu gosto de fazer.

Acrescentava também ao seu discurso o número de cursos que foi coordenando:

Eu já coordenei muitos cursos do Ensino Recorrente, eu já tive por exemplo num dado 17 cursos e agora tenho 7 cursos, logo é diferente o tempo disponível para cada curso.

É muito giro, porque convivemos com uma variedade de adultos, desde coordenadores, professores, adultos. Fazemos muitas coisas, estudos, viagens, temos muitas relações com o meio envolvente, é muito bom!

Tal como a **Fernanda**, a **Anabela** recordava a enorme satisfação dos momentos significativos da sua coordenação, sobretudo aqueles em que se realizaram visitas de estudo, no entanto os incidentes críticos mais desagradáveis, foram aqueles em que teve para gerir as faltas dos alunos abrangidos pelo R. M. G.

Acrescentava ainda que tal como a **Fernanda** que era necessário recorrer à tolerância, saber dosear a frustração dos alunos, promover a assertividade, criar afectos/sentimentos; controlar emoções (ansiedades e stress); auto-conhecimento, auto-estima, empatia; pensamento crítico; autenticidade; abertura à inovação; à autonomia, criar expectativas em relação às aprendizagens dos adultos, ou seja no Ensino Recorrente é necessário um conjunto de esforços para promover a qualidade deste grau de Ensino:

Para mim, como formadora verifico que é um trabalho que exige mais em termos de relacionamento, e gosto mais da Coordenação, porque temos oportunidade de fazer vários percursos, conviver como os adultos, dar o nosso apoio, ajudá-lhes a dosear as suas frustrações, as suas angústias, e procurar

dar-lhes muito carinho, despertar- lhes pensamento crítico e auto-estima.

Em termos de leccionar acho mais cativante leccionar com os adultos, gosto mais das aulas, gosto de funcionar 7,8, 12 adultos, do que estar com um grupo de professores, sinto-me mais vocacionada com os adultos, é mais cativante, gosto mais...

Segundo Barbier e Lesne (1977), referido por Esteves, (1991), estes autores propõem três categorias de enquadramento das práticas de análise de necessidades, categorias essas a que preferem chamar: “*modos de determinação de objectivos indutores de formação*”:

1º-A determinação a partir da definição de exigências de funcionamento das organizações;

2º-A determinação a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou dos grupos;

3º-A determinação a partir da definição dos interesses sociais nas situações de trabalho.

Se agora consideramos a nossa realidade educativa actual, depressa concluiremos que haverá lugar, oportunidade e necessidade de considerar todos estes planos.

Relativamente ao posicionamento da **Anabela** também é semelhante ao da **Fernanda** na medida em que as realidades sócio-educativas são determinantes e influenciam os professores e os alunos-adultos:

Eu gosto de indicar as principais actividades das pessoas, se bordam, se trabalham na terra; se há muita taxa analfabetismo, mas tenho sempre uma preocupação de dizer aos professores que as pessoas têm muitas capacidades, dou-lhe motivação, faço-lhe um retrato do meio local, isto não invalida que não façam uma investigação no meio local, desde pesquisas nos boletins locais, formais adaptar-se ao nível linguístico de cada população! Para haver satisfação docente e satisfação dos alunos é preciso que ambos tenham motivação para aprenderem.

5.1.3-ÁREAS PRIORITÁRIAS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO AO NÍVEL DO ENSINO RECORRENTE. COORDENADORES

O tipo de cultura existente numa escola facilita ou dificulta o desenvolvimento de processos de formação autónoma, de colaboração e de formação baseada na escola.

Segundo García (1994), o isolamento e o individualismo contribuem de forma negativa, enquanto que a colegialidade e a colaboração são fundamentais para o permanente desenvolvimento dos docentes.

Na visão de Esteves, (1991:102), refere-nos que "*A relação entre formação contínua e formação inicial, se é claramente impossível quando esta última não existiu ou foi manifestamente deficiente, não deixa de estar afectada por outras ambiguidade*".

Corroborando com os autores referidos, a ideia que toda a formação deve ser entendida como um processo contínuo, sobretudo no sentido de que é cada vez mais insustentável a ideia de que haja competências que são adquiridas de uma vez por todas. Neste contexto apresentamos o levantamento das áreas prioritárias e necessidades de formação dos participantes (coordenadores e professores), ao nível do Ensino Recorrente.

A coordenadora **Fernanda**, começa por apresentar a sua opinião relativamente aos professores que estão no Sistema Educativo, ao nível do Ensino Recorrente e em paralelo sugere propostas referentes à formação inicial e contínua dos professores para este grau de ensino:

Muitos professores não estão preparados para isso, encontramos uma grande diversidade na formação inicial de professores e como tal encontramos muita desmotivação que não estão preparados para isto, isto é, estar com os adultos, encarnar o papel deles, descer ao nível deles.

Não é só ensinar os adultos, é preciso ouvi-los, é ser um amigo, em que os adultos podem confiar e confidenciar.

A coordenadora **Fernanda**, procurava cada vez mais identificar as dimensões da formação que deverão ser desenvolvidas nos contextos de

A coordenadora **Fernanda**, procurava cada vez mais identificar as dimensões da formação que deverão ser desenvolvidas nos contextos de ensino-aprendizagem dos Adultos.

Segundo ela era importante uma componente teórica e uma prática na formação inicial a fim de tornar capazes o desempenho dos professores no Ensino Recorrente de um modo mais eficiente:

É entrar num processo de socialização, é estar com eles, é ouvi-los é conversar com eles, é estar muito na dimensão humana, por tudo isto era preciso haver estágios ao nível do Ensino Recorrente.

Os professores terão de estar motivados e inserir-se no meio local, prepararem-se mostrando-se que gostam de estar no meio deles, que não tem repugnância, medo, que gostam mais de um do que de outro, embora que ele, sinta essa pré-disposição, mas não pode, demonstrá-la revelá-la, os adultos são tão ou mais sensíveis que as crianças.

Na formação inicial de professores era preciso contemplar estas realidades do Ensino Recorrente.

A coordenadora **Fernanda**, dando ênfase ao funcionamento relativo à colocação dos professores e à sua prática docente colocava-nos dúvidas de carácter científico e/ou pedagógico de grande abertura da Educação-Formação dos Adultos, e da sua reflexão despontavam sugestões para um novo modelo de funcionamento do Ensino Recorrente:

Os professores em Setembro deveriam estar colocados já no Ensino Recorrente, assim poderiam fazer o diagnóstico da sua turma e não acontecer como normalmente se pratica, isto é, há um guião de entrevista que os professores fazem aos alunos do género quantos filhos tem? Porque vou para a escola? O que o seu marido faz?, tudo isto, poderá ser feito de uma forma discreta, porque estas atitudes, só afastam os adultos.

A coordenadora **Fernanda**, revela um cuidado especial com a sensibilidades dos adultos para tal alerta que na Formação Inicial de

professores, tenham presentes estes cuidados, nomeadamente ao nível da psicologia dos adultos.

Acrescenta ainda que dada a realidade presente, que é exactamente a da colocação destes docentes no exercício das suas funções docentes pela primeira vez no Ensino Recorrente:

Os professores que estão no ano em curso, estão todos pela 1ª vez, e na base da sua formação inicial não receberam formação na Educação–Formação de Adultos de adultos, nem formação específica do Ensino Recorrente. Sabe então o que acontece?

O coordenador tem que dar apoio pedagógico, programar com os professores, métodos, falar-lhes dos adultos da sua psicologia das actividades, imagine como os professores reagem no início, fazem uma lista que é o mais acabar de inquietações, do género, tenho alunas que vêem bem, que não ouvem bem, que tem montes de dificuldades, algumas até que mal se deslocam.

A coordenadora **Anabela** corrobora com a **Fernanda**, e não só crítica o sistema de formação de professores, com também questiona as causas do abandono escolar dos Adultos, e refere ainda as suas dificuldades enquanto coordenadora perante este cenário educativo:

Questionam-me como trabalhar, recomendo-lhe que não podem trabalhar com os adultos como se trabalha com as crianças.

Nas visitas aos cursos, constatamos o funcionamento do curso, se os professores estão utilizar os materiais que demos, as orientações que foram sugeridas, bem como pistas de trabalho que os professores devem sempre investigar.

Na formação inicial, é preciso o professor aprender a criar as suas próprias estruturas funcionais, as suas próprias estratégias, e não basta ter uma licenciatura, porque depois há um choque entre as diferentes realizadas sócio-educativas dos adultos e a realidade no campo profissional.

Segundo estas entrevistadas, constamos que é urgente a promoção de mudanças relativas aos Modelos de Formação Inicial de Professores face ao

Ensino Recorrente, e à abertura de novos mecanismos diferenciados que permitam a integração também de pessoas com N.E.E.(s).

A coordenadora **Anabela**, a propósito diz-nos que:

Eu direi que 90% dos adultos com dificuldades de aprendizagem são aqueles que nunca tiveram oportunidade de aprender verdadeiramente, e são eles que mais precisam.

É preciso haver um apoio personalizado, sobretudo aos alunos com N.E.E.(s), é preciso haver adaptação dos materiais conforme as necessidades educativas especiais, tendo isto é um processo de auto-formação e é preciso preparar os professores para investirem, porque a formação inicial, não prepara para esta realidade os professores.

A coordenadora **Fernanda** solicita a indicação de possíveis contribuições de diferentes esferas de influência de modo que na formação inicial de professores se tenha em conta a formação dos professores, que segundo ela os professores não caiam de “para-quedas” no palco educativo:

Deveria haver uma área específica da educação de adultos, nos primeiros anos uma componente teórica que prepara-se para o Ensino Recorrente. Depois para não caírem de «para- quedas», não dispensaria naturalmente um estágio pedagógico. Mas tudo isto não existe ao nível do Ensino Recorrente, não há nada, nada. Não há também formação para formadores todos são auto-didactas.

A coordenadora Fernanda, salienta ainda que para os professores muitas das vezes o objectivo de melhorar a escola o de dar resposta a problemas práticos da sua actividade profissional passam pelo carácter formativo da sua licenciatura:

Cada caso de professor é um caso. Cada escola é uma escola e cada adulto é um adulto diferente, eu lembro-me de me chegarem a dar coisinhas, por ex. um bolo, e pediam-me para não revelar a ninguém. Achava estranho mas depois percebi quando me confidenciavam as suas razões, é preciso o professor ter

formação nesta dimensão humana, é preciso o professor, conviver com os adultos, isto é, criar em ambiente para tomar um chá, organizar encontros, que são uma mais valia, claro que não é todos os dias.

Ao nível da formação dos professores, é necessário identificar as dimensões da formação docente que deverão ser desenvolvidas, basicamente na dimensão humana, na dimensão na qual segundo a autora Jesus, o professor como Pessoa será capaz de melhor compreender as outras pessoas:

É preciso perceber quando o adulto se sente obrigado a vir à escola, apesar no sistema existir um controle para os controlar ao nível dos alunos abrangidos pelo R.M.G., e no final do mês há um envio de um mapa de assiduidade para os respectivos serviços. Acontece muitas vezes que o adulto quando se apercebe que lhe é marcada falta ele revolta-se e argumenta como muitos justificativos, do género colocam uma ligadura no pé e trazem declarações de consultas fora do horário lectivo, apresentam-se muito apreensivos e «doentes» e claro para compreender os seus perfis, temos que fazer um esforço para compreender a situação, até porque se tenta não acreditar, na situação, os adultos afastam-se definitivamente da escola.

Reforçando a dimensão pessoal e humana do professor acrescenta a **coordenadora Fernanda:**

É preciso ser amigo deles e compreendê-los e de uma forma humorada responsabilizá-los, esta é uma das vertentes que deverá ser dada na formação inicial de professores. Lembro-me que tive seminários, aquando da minha formação contínua e nós éramos sensibilizados para tal recebemos formação ao nível da educação alimentar, formação cívica, havia uma preocupação da S.R.E. em preparar os coordenadores, professores e adultos. Hoje, olho para o trabalho dos professores e constato que não receberam formação específica para desempenharem as suas funções ao nível do Ensino Recorrente, numa dimensão humana

e social, o que ainda felicito é a S.R.E. que proporciona formação aos Coordenadores e professores para este grau de Ensino.

A coordenadora **Anabela**, também defende a ideia de que o professor do Ensino Recorrente tem de ser um profissional muito activo e humano:

É preciso fazer das tripas coração, para coordenar saídas escolares com os adultos, mas se formos capazes de negociar com eles no sentido de colaborarem monetariamente, eles guardam religiosamente todas as suas reservas para alguns convívios realizados. Diziam-me sempre professora quando é o dia, e desafiavam a minha boa vontade e claro eu perdia a vergonha e pedia ajuda a várias entidades, foi com esta atitude que visitámos muitos pontos da ilha, Continente e Açores.

Hoje, vivemos um período de muita contenção, não há dinheiro, mas podemos criar outro tipo de saídas, por exemplo em vez de ir ao Continente ir ao Porto Santo, e em vez duma semana, meia semana de convívio.

A coordenadora **Fernanda**, dá conta de um factor a levar em consideração, é o que se prende com a naturalidade dos professores, pois com não são naturais da Madeira, de certa forma é um obstáculo segundo ela não conhecem o meio local e daí o desfasamento em parte de contextos diferentes de ensino-aprendizagem:

Mas há aqui um grande problema, é que os professores que estão ao activo no Ensino Recorrente, não são naturais da R.A.M., são todos do Continente daí que eles precisam todos primeiro de conhecer o meio local para posteriormente desenvolver a sua actividade de docente.

Devo dizer que estes professores não têm culpa mas sim os sistema de concursos, que sendo só em Outubro, não lhes dá margem de conhecimento e integração prévia.

Há necessidade de proporcionar convívios, dar outra dimensão à escola, criar novos mecanismos de cativar os alunos adultos,

para frequência do Ensino Recorrente, ou seja proporcionar qualidade a este nível do sistema educativo.

Ao nível dos incidentes críticos a **Anabela** conta-nos que:

Um dia assisti a um conflito entre alunos, eu ouvi-os atentamente, dei a cada um uma razão mas com uma condição: só trataríamos do problema no dia seguinte, conclusão os dois agradeceram-me e disseram-me que iam respeitar sempre a senhora, por isso é o que eu digo, se o professor não está preparado para este impacto, a realidade é esta à porta da saída profissional, e daí é urgente tirarmos partido destas situações e de certa forma também termos uma consciência profissional.

De acordo com Peres (1995), defende a necessidade de aperfeiçoamento dos professores a partir do seu lugar real de trabalho, onde o eixo ou espinha dorsal é o aperfeiçoamento dos professores e têm que ser a sua prática diária nas escolas.

Na visão de García (1974), isso, pressupõe a necessidade de os professores tomarem consciência da importância da análise e reflexão sobre a sua própria prática como elemento determinante do seu desenvolvimento pessoal e profissional, é neste sentido, que contextualizámos os relatos da coordenadora **Anabela**:

Mas há um problema, os professores recém-licenciados não conhecem o meio e sentem muitas dificuldades, então eu tenho sempre a preocupação de preparar os professores para o tipo de público que terão como alunos.

Sabe, eu tento contextualizar cada meio local, e preparar os professores!

Acrescenta ainda a coordenadora **Anabela** que:

Em primeiro lugar, é necessário no Ensino Recorrente enquadrar um professor que gosta e quer estar com adultos, que tenha saber científico e desenvolvido à parte humana, e que nunca seja aquele que transmite a frustração docente e afasta os alunos, daí que mais uma vez se justifica ao nível da formação inicial de

professores, a necessidade de apresentar no plano de estudos, cadeiras específicas, da especialização de adultos.

Não basta fazer mais tarde das "tripas coração" para a profissão, mas sim uma conscientização e qualidade no sistema. Criar-lhes estruturas mentais e disponibilidade para o exercício do cargo, não esquecendo também não criar espaços físicos para, reuniões e centros de estudo.

Em síntese, quando questionámos os Coordenadores que se tivessem possibilidades de sugerirem algumas mudanças no Sistema Educativo que sugestões apresentariam como pertinentes para a Formação Inicial e o Ensino Recorrente, as respostas foram semelhantes, registamos algumas numa listagem:

Não deverá haver um fosso entre a teoria e a prática, incluindo no próprio sistema de formação de professores

É necessário fazer lembrar por exemplo o modo como cada aluno é integrado nos diferentes níveis de aprendizagem.

Não é só avaliar a componente académica, é preciso também ponderar a dimensão humana, é preciso cada vez mais na socialização na formação inicial de professores.

É preciso criar intercâmbio entre as escolas, entre os diversos Cursos de Ensino Recorrente (por exemplo a minha escola e uma outra num dado período os alunos podem fazer uma «espetada».) (sorrisos de satisfação docente).

É preciso proporcionar na formação inicial mecanismos de conhecimento de avaliação contínuo baseado em três níveis: 1º, 2º, 3º, e melhoria do conhecimento, também há um processo de avaliação para os alunos auto- propostos.

É preciso sensibilizar os professores para a necessidade de serem reflexivos relativamente ao sistema de avaliação contínuo dos adultos que frequentam os cursos.

Ao nível da Formação Inicial é preciso sensibilizar os professores para a necessidade de uma constante adaptação face à

diversidade de situações mudanças ao nível de mentalidades, para uma constante adaptação a situações novas.

É preciso baixar as fatias das expectativas profissionais quando somos, confrontados com adultos com problemas graves, droga, álcool, emigração, conhecer bem o grupo e evitar o choque uns com os outros.

Hoje é uma porta de saída profissional como eu já disse para os professores, todavia não estão preparados para esta realidade social e pensam que os adultos são como as crianças.

Os adultos têm cargas emocionais, afectivas e humanas, e negativas e se o professor pensa que leva o seu programa para cumprir em qualquer aula, engana-se! Vai fazer uma coisa completamente diferente, vai descer ao nível deles e ser seu amigo e satisfazer as suas necessidades de aprendizagem de acordo com as realidades que são confrontados.

Nas nossas sociedades, em que as diferenças sociais e culturais dos adultos são cada vez mais evidentes, é necessário proceder a uma nova inovação na Formação Inicial de Professores.

5.2-PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

5.2.1-PERCURSO DE VIDA PROFISSIONAL

A fim de permitir uma leitura mais compreensível entre os dados fornecidos pelos coordenadores e o seu cruzamento com os professores, optamos também por agrupar categorias sociais e interpessoais para este último grupo em estudo.

Estrela (1992) salienta que nas acções de formação um dos princípios que deve estar presente é o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o ensino que realiza.

O professor **Alexandre**, uma grande figura da história dos adultos na R.A.M. onde iniciou, o Ensino Recorrente na Missão Cultural, começa por referir o seu **percurso profissional** contextualizado-o numa perspectiva histórica do Ensino Recorrente:

A 8 de Outubro de 1945 comecei a trabalhar na minha escola no campo, e lá trabalhei três anos.

Foi o primeiro do Magistério Primário e sou o mais velho, já morreram todos os meus colegas.

O professor só ensinava às escolas masculinas, o professor só ensinava rapazes.

A professora podia ser femininos, masculinos, ou mistos.

O professor ao fim de dois anos de serviço aumentava um valor e só aumentava até vinte e não aumentavam mais que se juntavam à nota do curso.

Os anos de serviço no Ensino Recorrente nunca constaram como para contagem dos anos de serviços.

A professora **Maria** faz-nos uma referência ao seu **percurso de vida profissional** desta forma:

É preciso gostar das pessoas, desse mundo de pessoas que têm muitas dificuldades!

Já trabalhei no Ensino Recorrente porque gostava, mas gostava mesmo!

Trabalhei em vários cursos, desde cursos que tinham «meninas das caixinhas» foram dois anos espectaculares, porque sentia que elas gostavam de mim, hoje encontram-me na rua, abraçam-me, beijam-me, e sendo realmente carenciadas reconheço que precisam de ajuda.

Diziam não queríamos letras nem números, fala-nos de assuntos que realmente preocupam-nos.

Traziam um roll de problemas atrás de si e questionavam-me como resolver problemas de mulheres maltratadas, os problemas dos maridos, dos filhos, diziam-me que eu era uma companheira amiga e que precisavam muito de mim.

A professora **Maria** aproveita entretanto para recordar alguns incidentes críticos que de certa forma mais a marcaram:

Lembro-me do caso de uma rapariga, que estava com o rendimento mínimo, e ela tinha que levar os seus filhos para a escola, tinha dois filhos gémeos e mais um bebé e tinha outras alunas que também levavam os filhos, pois não tinham a quem deixar, lembro-me de dizer à coordenadora que precisava de uma educadora.

Esta rapariga, era uma mulher, fruto do resultado das amarguras da vida fizeram dela não direi uma mulher agressiva mas angustiada, então ela batia tanto nos filhos dentro da sala quando eles vinham ao pé dela com o seu lápis tanto afiado, picava na cabeça dos filhos, choravam, eu dizia não faça isso, dá-me dor (expressão de transtorno e dó...) marcou-me imenso cada um destes momentos.

Procurava resolver cada situação de modo que o sofrimento diminuísse.

5.2.2-POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES AO NÍVEL DO ENSINO RECORRENTE

O professor **Alexandre**, revelava muito interesse em contextualizar o Ensino Recorrente, inclusivamente a pouco e pouco fomos acompanhando a sua viagem profissional no tempo:

Não se esqueça que o dia 8 de Setembro é o Dia Internacional da Alfabetização.

Olhe qualquer pessoa poderia ensinar adultos na altura, e os professores ganhavam 500\$00 por aluno, se passassem no exame.

Por cada 20 alunos que se mandasse a exame de 3ª classe e só depois fariam 4ª classe.

Os professores que sabiam desses valores, os professores espertos, «os pára-queda» conseguiam logo os 20 alunos para exame. Os 500\$00 era apenas por aluno que ficasse aprovado no exame.

Era assim que nesse tempo se ensinavam os alunos, e trabalhávamos ao Sábado e só voltávamos a casa ao Domingo. Um pormenor engraçado era à Quinta-feira não havia escola, era uma pausa de serviço e logo havia ao Sábado. Na Quinta-feira caía bem e foi aí que iniciei o meu desporto na caça (sorrisos.....sorriso...) e daí o meu gosto pela caça.

O professor **Alexandre** procurava cada vez mais relatar-nos como todo o processo educativo decorria na sua época, bem com nos testemunhava o modo de como as esferas de influência da prática pedagógica do professor; a sua relação pedagógica; a psicologia da aprendizagem dos adultos; a filosofia e história de Educação de Adultos se posicionava:

Ainda falando dos professores «espertos», «para-quedistas», foram aqueles que mais “caçaram” adultos, e como era tempo de guerra, os professores aproveitaram os editais e começaram a concorrer para poderem mais tarde ganharem com esses adultos. Sempre que queríamos um curso, fazíamos uma lista de adultos enviávamos para a Secretaria da Educação e nós convidávamos os professores que nós entendíamos, ou seja os professores mais creditados para cada curso de adultos.

O professor Alexandre, mais uma vez aproveitava para recordar os seus cargos desempenhados ao nível da Educação-Formação dos Adultos, sobretudo aquele em que exerceu o cargo de Encarregado da Missão Cultural:

Fui encarregado da Missão Cultural, entre 1965-73, nessa altura deixei de exercer funções nas escolas, projectava os filmes, nas freguesias da Madeira eram filmes que vinham de Lisboa, eu tinha um motorista e corria a ilha da Madeira e do Porto Santo. Eu fui a lugares que nunca nenhum professor tinha ido na Missão Cultural, eu tenho nos meus apontamentos a minha volta à ilha, já pedi à minha neta para recolher as minhas memórias profissionais: os passeios a pé, memórias da minha vida de professor (expressão de alegria e satisfação).

Um pormenor importantíssimo, foi aquele em que apresentava as sessões de animação cultural ao ar livre-(entre 1973-1975), foi espectacular!

Fui professor de adultos muitos e muitos anos, com muita alegria.

De todas as acepções sumariadas, sentimos dificuldade em sintetizar o discurso mais significativo porque rapidamente percebemos que professor **Alexandre**, em cada momento da sua história de vida, cada vez mais esta ganhava significado profissional e de certa forma proporcionava-nos um contexto histórico abrangente ao Ensino Recorrente na R.A.M.

O professor **Alexandre** de certa forma retratava-nos a realidade educativa da sua época:

Nos cursos de adultos, fiz exames a adultos que faziam exame com os mesmos programas dos mais pequenos. Entretanto proporcionei muitas explicações aos adultos para os preparar para os júris que os confrontavam através dos exames.

Por volta de 1979, um director propôs-me para a coordenação dos Cursos de Educação de Adultos. Mantive a denominação de Encarregado da Missão Cultural e sem ser momento oficialmente (ao que me lembro) passei a ser o responsável pelos mesmos. (e tudo o que dizia respeito a adultos) da Região, era de certo modo coordenador e (um pouco) inspector.

Eu tenho muitas histórias de vida na memória, por exemplo:

O professor **Alexandre** com muita saudade esforçava-se por nos contar alguns dos incidentes críticos ao longo do seu percurso profissional:

Um dia lembro-me de um senhor esposo de uma professora, que sabia o «esperanto» isto é, uma língua universal, que na altura resultava das várias línguas, às tantas tiveram um filho, e chamaram-lhe «Hungariano» (risos...risos....).

Devo acrescentar que fui professor de «ilustres damas» e fui professor de altas instâncias, dos poderosos que queriam tirar carta e todos me indicavam, eu ganhei um «cartaz», uma «fama»

desde os empreiteiros todos me procuravam como professores adultos.

O professor Alexandre, continuava revelando enorme satisfação docente relatava-nos alguns episódios profissionais muito interessantes pois de certa forma ridicularizam o Sistema Educativo na época:

Num exame uma senhora logo que terminou voltou-se para mim e disse: «À filho, como vai ser?» tinha frases feitas e não consegui...!» (Risos....).

O meu espírito aventureiro foi ir ao Porto Santo, já havia electricidade e no quintal de uma casa no terceiro a casa era branquinha, entre as janelas projectava os filmes, era um sucesso. Havia um motor que só podia ser transportado por 4 homens, imagine a dificuldade desse tempo. Um dia vieram 24 homens, vinham 12 homens e descansavam 12 para programar as sessões, isto nos lugares mais difíceis de acesso.

Na altura a sede ficava nas «minas gerais» as pessoas depois perguntavam aonde me podiam visitar, um dia um senhor, chegou junto de mim e disse: «Onde fica o senhor professor? (um homem que põe filmes), ficava por cima das minas gerais» (sorrisos... recordação saudável de satisfação docente...)

O professor **Alexandre**, em simultâneo nos seus relatos também nos referiu como os contextos familiares de certa forma influenciam o desempenho profissional docente:

Vou contar-lhe o gosto por ser professor de adultos:

No começo da minha escola primária, eu via a minha mãe a escrever cartas às pessoas que não sabiam nem ler nem escrever.

A minha mãe ensinava aos vizinhos à sua maneira, a senhora tinha a 4ª classe com prestígio dado por uma professora especial para a minha mãe...

Entretanto a minha mãe, torna-se regente escolar para me ajudar a tirar o curso no Funchal, fiquei num colégio junto à Igreja do

Carmo, comia milho todos os dias ao almoço, menos ao Domingo.

Há uma coisa interessante, as pessoas que não tinham a quarta classe e queriam tirar a quarta classe, isto muito antes da Campanha de Alfabetização; faziam o exame em conjunto com as crianças.

Cheguei a examinar as crianças e um, dois, três, homens, raro senhoras, e o critério era a mesma exigência que as crianças...

O professor **Alexandre**, enquanto falava das sua diversificadas actividades profissionais aproveitava para também criticar a sociedade da época, ou seja nas suas palavras a vergonha que os homens tinham que passar para tirar a 4ª classe:

Curioso que os homens que iam a exame, eram criticados socialmente e contestavam que: "para se sujeitar a exame é que mesmo o homem precisa, era uma vergonha juntamente com as crianças".

Os adultos eram considerados como crianças ao nível de exigências académicas.

Depois da Campanha Nacional contra o Analfabetismo, houve outro nível de exigências, o professor, tinha outra valorização.

Depois da campanha houve uma valorização da carreira e ficamos apreensivos porque agora pelo menos levaria mais anos para o adulto tirar a 4ª classe, não reagimos logo mas os professores conseguiram então cursos de adultos.

Lembro-me em 1946/47, pagavam-me o petróleo e produtos que os adultos me ofereciam não era para tirar a 4ª classe mas para aprender mais e não dar a vida a saber, era para ler a cartinha e pouco mais.

Não havia senão a telefonia e os adultos procuravam-me!

O professor **Alexandre**, procurava sempre através dos seus relatos, referenciar a mais valia profissional no campo educativo com os adultos:

Ganhei muita experiência pedagógica e muitas histórias de vida engraçadas sobretudo na altura dos exames felizmente que me orientava pelo que a lei estipulava, porque tinha múltiplas situações para gerir: desde exames que me levavam contratadas pessoas para fazer os seus exames; eram pressões sociais que procurava gerir com muita calma e diplomacia.

Fazia um plano, tinha que prestar serviços todos os dias, tinha um táxi no qual pagava 6\$00 ao Km, e tinha que distribuir pelo campo e Funchal, eu fui a todos os lugares das Freguesias da Madeira». Hoje os tempos são outros é preciso formar estes novos professores, caso contrário eles não gostam de estar nos cursos com os Adultos.

As relações entre os discursos encontradas entre os dois professores, permitem-nos concluir, que os dois participantes relatam-nos inúmeros incidentes ocorridos durante a sua carreira profissional, e recordam-nos com muita saudade e satisfação docente.

A premissa que os distingue, é que enquanto o primeiro participante apresenta-nos uma preocupação excessiva em contextualizar historicamente o Ensino Recorrente, e o segundo participante faz uma abordagem actual ao Sistema Educativo, dando uma visão das competências interpessoais por parte dos professores que de certa forma facilitam o seu relacionamento e promovem relações construtivas entre os adultos.

Os testemunhos da professora **Maria** continuavam cada vez mais a evidenciar a necessidade de participação e envolvimento dos professores com os adultos.

Os seus incidentes críticos iam mais longe e rapidamente apercebemo-nos do seu **posicionamento** face ao Ensino Recorrente:

Num curso, um dia uma senhora que via que não tinha nada para comer para beber e chegava à escola via-a a procurar na escola restos de comida, doía-me muito!

Uma outra situação que me marcou, foi a de uma outra rapariga com os filhos internados e digo-lhe foi o pior ano, gerir esta

angústia e desespero, nem o ano das meninas das caixinhas, causou tanto sofrimento pessoal e profissional!

Nos cursos tive de gerir todo este mau ambiente, degradação social, prostituição, pobreza, conflitos na sala de aulas, procuravam buscar as famílias, mãe pai, irmãos., para acertar os seus problemas na escola.

Eu muito prudentemente deixava-os conversar um pouco porque reconhecia que era o único espaço que tinham para desabafar, mas logo em cima do acontecimento dizia-lhes que já lhes tinha dado muita atenção e que precisava agora da ajuda dos meus alunos e eles ficavam muito preocupados porque diziam gostavam muito de mim e que não poderiam dar-me desgostos!

A professora **Maria**, muito entusiasmada procurava lembrar cada vez mais histórias de vida profissional, porque segundo ela os professores mais novos precisam de as conhecer a fim de poderem criar condições favoráveis para as aprendizagens dos Adultos:

Um dia, uma rapariga que depois de a conhecer um pouco melhor a sua história de vida dava-lhe muita atenção e ela disse-me; "eu gosto muito de si, porque nunca a vi com uma cara «carrancuda», é uma pessoa alegre que me fala de coisas da vida, gosto da escola, e de si".

Ainda um dia no curso, estava um "pequeno" fora da janela a provocar ela, e eu só a vejo levantar-se fora da cadeira, salta a janela e vai ao "pequeno" arrancar-lhe o cabelo e vem comigo e diz-me: «Olhe a «guedelha» que eu lhe arranquei, eu disse-lhe que ninguém pode abusar da professora nem aborrecer a professora.» (sorrisos, sorrisos quando recordava toda esta cena).

É tudo isto, que os professores novos devem saber, para estarem preparados e ajudarem os Adultos nas suas aprendizagens e proporcionarem-lhes uma melhor qualidade de vida.

O desenvolvimento profissional de acordo com Louks-Horsley, et al (1987), citado em Sarks e Louks-Horsley, (1990), é facilitado quando os adiministradores e professores lhes dão grande prioridade e promovem cursos e outras modalidades de formação.

A professora **Maria** diz-nos que:

Os professores precisam de estarem muito bem preparados, isto é, terão que lhes dar grande prioridade na sua formação e promover cursos ou outras modalidades de formação relacionadas com o Ensino Recorrente.

Cada dia os professores são confrontados com uma multiplicidade de situações específicas dos adultos.

A professora **Maria**, através das suas muitas histórias de vida, procurava apresentar propostas pedagógicas e de resolução de situações comportamentais entre os Adultos:

Lembro-me que dei aulas aos «meninos de rua» e durante o dia riscavam os carros de todos, dos professores, e preveniam-me que o meu carro também seria vítima, então toda a gente dizia que eles iriam furar os pneus do meu carro, enfim.

Então o que eu fiz para que não me levassem a mal?

Logo no início disse-lhes: «Se vocês trabalharem muito bem eu na saída levo-vos a casa.» Remédio Santo!. Todos criavam um bom ambiente na sala de aulas porque queriam toda a atenção da professora e imagine, em deixavam alguém encostar-se ao meu carro (Sorrisos..Sorrisos).

Os momentos que foram mais significativos (incidente críticos) profissionalmente e foram determinantes na sua actividade profissional bem como na sua formação como pessoa, eis o que a professora **Maria** nos relata:

Um dia uma menina vomitou a sala de aulas e reparei que a mãe foi limpar e só me dizia: «olhe senhora professora é só água, ainda tem alguns grãos de massa branca».

Hoje a situação social e familiar de cada aluno adulto, mais do que terem muitas vezes recursos, o mais urgente é proporcionarmos formas de gerir esses recursos.

Um dia uma senhora aproximou-se de mim e com muita confiança perguntou-me: «O seu marido bate-lhe?» (sorriso e resposta: ora a senhora Maria não vê a minha cara como está toda negra e sorrindo dizia-lhe: não acha?).

Em jeito de conclusões de metodologias pedagógica e didácticas a professora **Maria** sugere que:

São em todas estas situações que terá que haver uma grande sensibilidade da parte do professor, um grande equilíbrio e uma procura constante de diversificar as estratégias, as metodologias do ensino- aprendizagem. É preciso estar sensível para este tipo de pessoas, e nunca podemos dar um trabalho e dizer-lhe: tome e feche a boca, isso nunca, nunca.....«Os adultos quando estão a fazer o seu trabalho constata-se muitas vezes que o seu pensamento está nas suas vidas, está fora da escola, está na família, no marido que está a chegar nos filhos para os deitar, no pedido à professora para sair logo porque têm vida para resolver».

É legítimo que os professores no Ensino Recorrente sejam reconhecidos profissionalmente e não como professores que apenas vão à noite dar umas “horinhas”, é professor, pertence a uma escola, pertence a uma coordenação, faz parte do sistema educativo.

5.2.3-ÁREAS PRIORITÁRIAS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO AO NÍVEL DO ENSINO RECORRENTE

A vida na aula é um rede de intercâmbios, de criação e transformação de significados. A intervenção do professor deve portanto, ser no sentido de

orientar, de guiar e de preparar as permutas entre os alunos e o conhecimento do modo d e que se enriqueçam e desenvolvam os sistema de significados que os alunos vão elaborando (Setenhouse, 1987 e Elliot, 1990).

Para os professores **Alexandre**, e a **Maria** a prática lectiva contribuíram para a formação de professores como pessoas, numa dimensão verdadeiramente humana.

Os profissionais que trabalham com pessoas, acabam por dar uma atenção muito especial ao ser humano o que lhe confere determinadas características, como podemos deduzir nos discursos implícitos do professor **Alexandre**, e da professora **Maria** e ainda reflectir em relação à pertinência das suas sugestões, face ao levantamento das áreas prioritárias de necessidades de formação, as quais basicamente centralizam-se ao nível da formação inicial de professores:

- Uma das coisas que devemos fazer como professores é procurar com os alunos, que eles criem relações pessoais entre si e com a sua escola, embora por vezes seja um pouco difícil.*
- Penso que terá de haver muitas acções de formação e mudança de mentalidades educativas.*
- Será que não se percebe todo este sofrimento dos docentes do Ensino Recorrente em principio parte também um pouco da sua formação inicial?*
- Qual é a estrutura emocional de professor recém- licenciado para lidar com alunos problemáticos, ao nível do álcool, da droga, prostituição, toxicoddependência?*
- Lidar com situações conflituosas é complicado, tem a ver com as nossas idades, uma coisa é ter 20 anos outra é 40, compreendemos as situações e gerimos de forma diferente.*
- A vida ensina-nos alguma coisa, aprendemos a dar a volta, e sinto estes professores muito perturbados emocionalmente e sabemos que têm a agravante que é o seu isolamento na noite, não têm suportes humanos docentes para os apoiar, para*

partilhar as suas angústias, medos, dúvidas, nem sequer um café para “desabafar”.

- Deveriam proporcionar formação aos Directores das diversas escolas bem como integrar inicialmente na formação de professores os Estágios Pedagógicos integrados no Ensino Recorrente.*
- É muito difícil haver estágios pedagógicos, porque cada ano é diferente em cada escola, é sempre difícil haver o número exacto de frequência de alunos-adultos.*
- Deveria haver um compromisso no Ensino Recorrente, para assim poderem fazer estágios, e haver uma estrutura toda integrada. Segundo a actual perspectiva nunca irá haver professores especializados para trabalhar com Adultos.*
- Os concursos são mais tarde, porque as listas vão chegando, nunca sabem quantos alunos, tudo isto vai correndo, nessa altura, só aceitarão o Ensino Recorrente, os professores que estão no desemprego, veja como vai o sistema.*
- O primeiro passo começa pela necessidade de motivar as pessoas levá-las a assumir compromissos com a escola, e que cada pessoa perca o medo de ir à escola à noite, que esteja com motivação e o medo do novo professor. Sabe os adultos são por vezes como as crianças em relação aos professores, as crianças gostam do seu professor, e o adulto ainda mais, eu tive alunos que mandavam celebrar missas para que não perdessem o professor, isto é muito significativo, é preciso repensar nestas situações. Um caso real foi no ano passado um professor de uma escola colocado no Ensino Recorrente, no presente ano foi colocado no diurno, sabe foi muito complicado porque os adultos manifestaram-se na escola, afirmando que era “engano” o professor era para alunos da noite, “era deles”.*
- Constata-se uma ligação tão forte com os professores, porque todos somos pessoas frágeis, e como professores podemos ter*

um público de alunos, desde os que são vítimas do desemprego, socialmente maltratadas, contextos familiares desfeitos, que ao longo da vida lhes deram sofrimento, então o professor é o seu amigo confidente e agarram-se de "unhas e dentes".

- *O professor é um amigo, que segura todos estes desequilíbrios emocionais, é médico, psicólogo, psiquiatra é tudo, tudo... e criam uma amizade que de tal modo que quando há mudança, há novamente um sofrimento.*
- *Todas estas vivências profissionais tem proporcionado de certa forma muita satisfação docente, ou seja, ao nível das expectativas para mim é assim: todos os anos penso em iniciar uma luta nova, porque todos os anos os alunos são diferentes.*
- *Para mim não basta apenas referir todo este processo do professor como pessoa é preciso que o próprio sistema educativo faculte mecanismos complementares, tais como:*
 - *Cassetes de vídeo com uma temática de abordagens diversificadas, por exemplo da água, das levadas, do Património Regional, da História da Madeira, onde se requisitasse toda uma variedade de material didáctico.*
 - *Coordenação de um jornal a nível Regional de Adultos, com reportagens dos diferentes cursos na R.A.M.*
 - *Parceria com as Autarquias, tendo um papel activo de gestão no apoio diverso ao Ensino Recorrente.*
 - *Espaço físico central, com funcionários de apoio administrativo por exemplo, ao nível das fotocópias, arquivo.*
 - *Um local, onde funcionasse uma biblioteca e onde cada professor que leccionasse adultos saberia que poderia lá encontrar a sua área de qualquer saber científico.*

Tudo isto era fundamental, no acompanhamento de todas estas mudanças, com campanhas de valorização da Educação-Formação de Adultos, isto, seria uma valia Educativa do Ensino Recorrente.

Os testemunhos da professora **Maria**, corroboram com o professor Alexandre, a sua intervenção também põem em destaque uma perspectiva do desenvolvimento profissional e as mudanças no contexto da formação inicial de professores. Segundo a sua opinião as mudanças no contexto profissional obrigam a uma nova formação de modo a responder às exigências que são feitas no actual sistema educativo.

De acordo com Migorance (1992, citado por García, 1994), o desenvolvimento profissional não é um processo equilibrado, mas passa por momentos diferentes.

Há épocas de equilíbrio em que se adoptam posturas mais estáveis e à épocas de crise, que podem ser determinadas por mudanças no próprio indivíduo ou no contexto profissional em que está inserido e que obrigam a assumir novos papéis, novas posições profissionais.

A intervenção da **Maria** põe em destaque estas perspectivas:

Os professores recém-licenciados não se sentem muito à vontade para trabalhar com os alunos porque não sentem que não tiveram preparação científica e pedagógica, ou seja, um estágio adequado ao nível etários dos formandos.

Em cada época é preciso integrar os saberes, um trabalho de qualidade, é uma aposta a fazer!

Os professores poderiam ser colocados não por concursos mas por requisição, para este tipo diversificado de situações ou noutras instituições sociais, isto é, talvez seria também uma forma de ocupar os tempos livres dos adultos de uma outro modo.

No mesmo grupo do Ensino Recorrente podemos ter alunos com quinze anos e alunos com setenta ou mais anos, veja só como terá que ter uma formação o professor que gere e estabelece esta ponte educativa.

Relativamente às metodologias, a **Maria** apela para que os professores, sejam flexíveis nas suas programações:

O professor não pode ter planos rígidos, não pode haver para os adultos um trabalho inflexível, para estas pessoas é ir ao seu

encontro no seu trabalho dia-a-dia, nada de cópias, não interessa, nada de leitura da primavera dos flores, porque não lhes interessa mas sim leituras de um diário, dos casos do dia do preenchimento de cheque da simulação de fazer assinaturas em contratos, como pagar as suas compras, as suas receitas médicas.

Em jeito de conclusão a professora **Maria** sugere que ao nível do Ensino Recorrente, é necessário repensar na formação inicial de professores, e nos papéis que os mesmos têm que desempenhar:

(...) por tudo isto, é preciso preparar os professores, não direi que hoje os professores não têm capacidades mas direi que poderão não estar preparados ou sensibilizados para lidar com toda esta diversidade de adultos, de aprendizagens sociais e familiares em contextos multidiversificados.

Recomendaria também ao nível das instituições de formação, estágios pedagógicos com adultos, constatar que há pessoas com necessidades educativas especiais e apoio.

A professora **Maria** de vez em quando aproveita para contar alguns dos incidentes críticos, que lhe surgiam nos Cursos:

Lembro-me que tive uma aluna com necessidades educativas especiais, e que eu lhe dava apoio domiciliário, lembro-me que a ajudava a deitar porque a sua irmã só chegava às 11 as noite e aproveitava de trabalhar nesse período em que lá estava porque tinha dificuldades.

É preciso ter uma grande sensibilidade e olhar para estas pessoas são incansáveis com o sofrimento, são inteligentes e amáveis o que lhes provoca a vontade de aprender. Lembro-me que quando chegava às seis e trinta a senhor a sentada na sua cadeira de rodas com o seu ar tão feliz esperava-me ansiosamente e às nove e trinta pedia-me para a ajudar a vestir o seu pijama e deixá-la já deitadinha!

Os professores têm que fazer o seu papel de assistente social, têm de gostar das pessoas, têm de ensinar os adultos não só pelo dinheiro, mas por um trabalho que compense satisfação docente.

Na opinião da professora **Maria**, justifica-se uma mudança no Ensino Recorrente, segundo ela é urgente proporcionar uma mudança neste grau de Ensino:

Eu diria que seria necessário dar uma volta de 180° no Ensino Recorrente, começaria por investir verdadeiramente do Ensino Recorrente ao nível das áreas:

- Dar formação inicial aos professores. dar formação contínua aos professores aos Coordenadores, essencialmente ao nível da relação pedagógica, ao nível do Currículo, da Supervisão Pedagógica.*
- Adequação dos materiais ao nível dos Programas e ao nível das novas tecnologias.*
- Apoio às pessoas com necessidades educativas especiais; e particularmente sugiro em cada Concelho, que seja colocado um professor do ensino especial, logo estes seriam os recomendados para prestar o respectivo apoio. Julgo que não haveria obstáculos porque normalmente estas pessoas estão disponíveis num período diurno e porque não cortar esta barreira entre o Ensino Recorrente e o Ensino Regular?*
- Dar outro estatuto ao Ensino Recorrente mudando os seus alicerces ou seja as suas mentalidades de acordo com a formação especializada dos professores.*

5.3.1-PERCURSO ACADÉMICO DAS ALUNAS FINALISTAS DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Numa tentativa de resposta a pedidos de Centros de Formação as investigadoras: Estrela, Rodrigues e Esteves (1998:138), referem-nos que:

“(..) *tem provavelmente a ver com a relevância da formação de adultos para outras áreas de actividade do professor, sobretudo a nível do Ensino Recorrente.*” Corroborando da pertinência destas preocupações relativas às questões aos objectivos da formação inicial, é neste contexto, é neste cenário que realizámos à luz da investigação e ao nível empírico as nossas entrevistas a fim de conseguirmos captar **as concepções** dos diferentes participantes, ou seja, das alunas finalistas da Universidade da Madeira no ano lectivo 2002-2003.

Tal como para as finalidades atrás referenciadas, procurou-se também saber o **percurso académico** de cada participante a fim de podermos estabelecer as relações entre os diversos intervenientes neste e estudo, nesta triangulação:

- Coordenadores
- Professores
- Futuros Professores

A **Rubina** destaca-se do seu grupo começando por fazer a sua apresentação:

Eu tenho 21 anos, estou no curso do Ensino Básico e sou natural de um meio rural.

Ser professora foi o que eu sempre gostei e aspirei.

A **Gracinda** também se apresentou:

Eu tenho 24 anos e sou também natural de um meio rural.

Estou no curso do Ensino Básico porque eu sempre gostei!

A **Virgínia** e a **Isabel** também se apresentaram, referenciando que:

Eu tenho 26 anos sou de meio urbano e estou neste curso porque foi aquele que eu sempre gostei desde pequenina.

Nunca reprovei nenhum ano.

Eu tenho 22 anos sou de meio urbano e estou neste curso porque desde pequenina que queria ser professora do Ensino Básico.

5.3.2-REPRESENTAÇÕES DOS FUTUROS PROFESSORES AO NÍVEL DO ENSINO RECORRENTE

As entrevistas aos alunos finalistas da Universidade da Madeira, foram uma fonte de enriquecimento para a nossa investigação, pois permitiram captar as representações que os mesmos tinham face ao Ensino Recorrente.

Segundo Perrenoud (1993), a formação passa pelo contacto com diversas práticas o que possibilita novas apropriações. A este propósito todos os entrevistados da Universidade da Madeira forma unânimes na lacuna que segundo eles existe na Formação Inicial de Professores, face ao seu possível exercício de funções no Ensino Recorrente.

Os seus testemunhos realçam o fosso existente entre a teoria e a prática, ou seja através de uma análise de conteúdo rapidamente percebemos as suas **representações**, a este nível, apercebemo-nos do desfasamento entre a Formação Inicial de Professores e a realidade do funcionamento deste nível de Ensino, no contexto o Sistema Educativo actual.

A **Rubina** no seu discurso face às suas **representações** relativas à sua possível colocação no Ensino Recorrente diz-nos que:

Eu falo por mim, não tenho ideia do funcionamento do Ensino Recorrente.

Não me sinto preparada ao nível da psicologia do adulto.

Não sei muito bem, nem sei o número mínimo de alunos num curso de Ensino Recorrente.

Não tenho conhecimento do Programa do Ensino Recorrente, é uma realidade para enfrentar.

Corroborando a **Gracinda** dá também o seu testemunho:

Eu nunca tive contacto nenhum, apesar de termos algumas referências teóricas, mas não chegam, não me sinto preparada para leccionar os adultos eficazmente.

Não me sinto a nível pedagógico e administrativo preparada para leccionar o Ensino Recorrente.

Julgo que são pessoas com diferentes níveis etários mas não sei quantos alunos são numa turma e como funciona o curso.

A **Virgínia** e a **Isabel** nas suas intervenções dão muito ênfase a esta problemática e acrescentam a necessidade de haver mudanças ao nível da Formação Inicial de Professores.

Para que a escola se torne numa unidade de formação é necessário a existência de um grupo de professores que funcionem como impulsionadores de mudanças e inovação, segundo a visão destas últimas participantes bem como a sua opinião que é partilhada face à lacuna da sua formação inicial e o contexto educativo relacionado com o Ensino Recorrente.

Em termos de Formação Inicial recordam que pouco receberam na área da Educação-Formação de Adultos:

Eu lembro-me numa cadeira, a de prática pedagógica, que os seus conteúdos de certa forma referenciavam os adultos, mas confesso que e as minhas colegas sentimos sérias dificuldades se tivermos que exercer a nossa profissão nesta área.

Não tenho tido conhecimento de formação específica e de preparação inicial para leccionar o Ensino Recorrente.

Não sei muito bem quais são as áreas específicas, não faço ideia porque não sei o número de alunos nos cursos.

Sei que às vezes é à noite.

Sei que às vezes o horário é diurno.

Ao nível da Supervisão Pedagógica, constatamos um total desconhecimento do funcionamento da coordenação ao nível do Ensino Recorrente, registamos os seus testemunhos:

Não, não sei.

Não faço ideia.

Não sei como é.

Não faço ideia como é a supervisão.

Não sei como gerir ao nível de funcionamento.

5.3.3-ÁREAS PRIORITÁRIAS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO AO NÍVEL DO ENSINO RECORRENTE *DOS FUTUROS PROFESSORES*

Knowles, (1990), considera que embora os adultos sejam sensíveis às motivações exteriores, são as pressões interiores o maior factor de motivação para fazer formação.

No entanto, os professores em estudo, quando questionados sobre as razões e motivações que os levaram a fazer formação, embora citem as motivações intrínsecas dão uma grande ênfase às extrínsecas.

Ainda Knowles, refere que a disposição dos adultos, para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas, que representam o seu papel social neste sentido, o grupo de alunas entrevistadas, salienta a necessidade de Formação Inicial para o desempenho de funções no Ensino Recorrente.

Tornar-se professor implica mudanças cognitivas, afectivas e muito complexas verificadas ao longo do percurso de formação. Aprender a ensinar é um processo articulado entre a teoria e a prática num determinado contexto prático, como refere Pacheco, (1995).

Os quatro participantes, quando entrevistadas sobre como se tinha desenvolvido a ligação entre a teoria e a prática, ao longo do seu processo de formação deram respostas pouco consentâneas ao nível do Ensino Recorrente, de certa forma talvez por desconhecimento deste grau de ensino.

Zeichner, (1993), considera que os professores devem ter em atenção as investigações feitas por terceiros, no entanto devem críticos relativamente aos conhecimentos resultantes dessas investigações.

Na visão de Carr, (1990), considera que todos os conceitos e teorias devem ser avaliados criticamente em relação com a prática educacional.

A este propósito a **Rubina** declara:

Na formação inicial deveriam proporcionar, cadeiras pertinentes tais como:

- Psicologia do adulto, como ensinar os adultos; métodos de leitura e escrita.*

- Um conhecimento dos Programas específicos do Ensino Recorrente.*

A **Gracinda**, muito também argumenta:

Ao nível do Projecto Educativo em contexto do Ensino Recorrente, não me sinto preparada, não sei quais são os diferentes níveis curriculares no Ensino Recorrente, não sei na realidade nada.

A **Virgínia** e a **Isabel** corroborando destas ideias, acrescentam a sua formação tem pouca influência de certa forma com a evolução da prática em contextos do Ensino Recorrente.

Como nos refere Landsheere, (1995), o uso de um determinado método deve ter em consideração a especificidade dos alunos, dos objectivos que se traçam e ainda as características do meio físico e social do meio envolvente.

A **Virgínia** e a **Isabel** também sugerem que ao nível das metodologias, deveriam conhecer os temas que são mais pertinentes e geradores para a Educação-Formação de Adultos e acrescentam que a Formação Inicial de Professores deveria proporcionar:

- Trabalhos cooperativos com os adultos.
- Conhecimento de realidade do funcionamento do Ensino Recorrente.
- Materiais pedagógicos e didácticas específicos para o Ensino Recorrente.
- Técnicas e Métodos de ensino-aprendizagem ao nível do Ensino Recorrente.
- Conhecimento do Sistemas de Avaliação dos alunos no Ensino Recorrente.
- Conhecimento do modo de preenchimento dos processos individuais dos Adultos ou de outro material por exemplo ao nível da estatística.
- Terem acesso a um departamento específico relacionado com o Ensino Recorrente.

- Conhecimento das metodologias ao nível das tecnologias para os diferentes níveis etários dos Adultos.
- Conhecimento da Psicologia do Adulto, por exemplo, como gerir o clima da sala de aulas ou estabelecer as relações interpessoais com os adultos.
- Nas Instituições de Formação Inicial, em nossa opinião, é urgente proporcionar no Plano de Formação Inicial, cadeiras específicas relacionadas com a Educação-Formação dos Adultos, integrá-las nos Cursos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

5.4- UM OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM: O CLIMA DE TRABALHO NO ENSINO RECORRENTE

Uma senhora não conseguia fazer o 5, o professor já tinha insistido e uma dia disse-lhe: «desenhe por favor, numa folha várias formas de contornar o 5 e logo a senhora achou engraçado e foi capaz de fazer o 5.»

Eu criava um ambiente de maneira em que o adulto estivesse bem e não houvesse desfasamento entre o que os adultos queriam e o que aprendiam, não devemos «castrar» as pessoas e os alunos devem sentir o melhor proveito e satisfação pessoal.

Coordenadora Fernanda, (entrevistada em Fevereiro de 2003)

A coordenadora **Fernanda**, apresenta-nos desta forma a sua satisfação docente quando conseguia perceber que os seus adultos recebiam de forma positiva a sua ajuda e despertava-lhes motivação para aprenderem.

A partir destes contextos decorrentes das Entrevistas, houve necessidade de apresentar de uma forma sucinta um estudo relacionado com o clima de aprendizagem dos Adultos.

Em relação às necessidades do professor de adultos Robinson (1979) *Norland* & Heimlich, (1994) referem-nos que as metas pessoais e as

necessidades individuais de aceitação, realização e domínio são factores pessoais que afectam a parte comportamental do educador de adultos.

Na literatura sobre a educação de adultos, as necessidades individuais dos professores normalmente não se encontram referenciadas Seaman & Fellenz, (1989), no entanto ainda relacionada com esta lacuna, os mesmos autores citam sete categorias de "Incentives for Adult Learning" de Lorge (1947) e aplicam algumas delas às necessidades individuais dos educadores de Adultos, as quais citamos:

- 1-Popularidade/prestígio
- 2-Realização pessoal
- 3-Autoconfiança
- 4-Desejo de ser útil
- 5-Expressão da personalidade
- 6-Auto-aperfeiçoamento
- 7-Ganho financeiro.

Foram acabadas de referir algumas necessidades do professor como pessoa, que de certo modo têm múltiplas implicações na sua relação pedagógica, nos contextos de ensino-aprendizagem, isto é, no seu próprio clima de trabalho ao nível do Ensino Recorrente.

O clima, sobretudo o clima emocional, são aspectos importantes a levar em linha de conta na situação das aprendizagens dos adultos.

Kurt Lewin (1975) mostrou como as interacções entre as necessidades dos indivíduos e as condições ambientais eram factores-chave na explicação do comportamento humano.

Vários estudos têm demonstrado que um clima pouco favorável, crítico e negativo tem consequências psicológicas na relação entre professores e alunos.

O mau ambiente e a má relação entre as pessoas envolvidas num processo de formação torna as coisas mais difíceis e pode comprometer a realização de todos os objectivos (Sprinthall, & Sprinthall, 1993).

Richard e Schmuck (Arends,1988:112) definem clima positivo "*aquele em que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente,*

em que os níveis elevados de atracção existem, para o grupo como um todo e entre colegas; em que as normas favorecem a realização do trabalho, bem como maximizam as diferenças individuais; onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo; e onde os processos de trabalhar e desenvolver-se em conjunto, enquanto grupo, são considerados, eles mesmos, relevantes para serem estudados.”

Estes autores fazem depender o bom clima das relações interpessoais e dinâmicas de grupo que são altamente influenciadas pelas acções do professor e defendem seis processos de grupo que quando trabalhados, uns em relação aos outros, produzem um clima positivo. São eles as **expectativas**, a **liderança**, a **empatia**, a **comunicação**, a **coesão** e as **normas**.

Analisemos cada um deles:

Expectativas: as pessoas têm expectativas em relação aos outros, e a si próprias. As expectativas estabelecem-se ao longo do tempo e vão influenciar o clima de trabalho e de aprendizagem.

Um outro aspecto importante na relação de ensino-aprendizagem de adultos é aquele que tem a ver com a gestão das expectativas.

Por expectativas entende-se as inferências que se faz sobre o presente e sobre o futuro dos outros, baseados na observação do seu actual comportamento e tendo em conta determinadas características do aluno, nomeadamente a classe social, etnia, sexo, raça, estilo de comportamento, etc. (Sprinthall, & Sprinthall, 1993:368): *“as pessoas fazem, em geral, mais aquilo que esperamos delas do que o contrário”*.

Estas expectativas transmitidas consciente ou inconscientemente, através de linguagem verbal ou não verbal, vão influenciar de forma notória, as relações de trabalho de qualquer professor no exercício das suas funções com os Adultos.

As expectativas vão influenciar a conduta do professor no trabalho que desenvolve com alunos-adultos.

Conforme as expectativas assim o professor interage mais ou menos, selecciona determinados materiais, dá mais ou menos tempo para

determinados trabalhos, adopta determinados comportamentos verbais e não verbais, critica e elogia mais ou menos vezes.

Liderança: Refere-se à forma como o poder e a influência são exercidas e ao seu impacto na interacção e coesão do grupo.

A liderança é vista como um processo interpessoal mais do que como uma característica da pessoa, devendo ser partilhada nos grupos

Empatia: Refere-se ao grau de respeito que as pessoas têm umas pelas outras e ao modo como os padrões de amizade dentro do grupo afectam o clima de trabalho. Deve-se criar ambientes de trabalho sem facções, sem elementos isolados da estrutura de amizades.

Comunicação: A maior parte da interacção é caracterizada pela comunicação verbal e não verbal. Os processos de comunicação deverão ser abertos e animados, com um elevado grau de envolvimento dos participantes.

Coesão: O processo final refere-se aos sentimentos e empenhamento todos têm em relação ao grupo como um todo, salientando-se a importância da coesão a favor do trabalho escolar e bem-estar dos participantes.

Normas: As normas são as expectativas partilhadas por todos acerca do seu próprio comportamento e do comportamento dos outros. Também nesta linha, Amado considera fundamentais o clima relacional (2001:161): *“É necessário intervir no sentido de viabilizar um clima relacional que alie ao seu poder estimulante um carácter predominantemente tranquilo, segurizante e satisfatório para ambas as partes e que, justamente porque é assim, facilita o seu investimento mais eficaz na tarefa que é suposto realizarem em comum”*.

5.5- ADULTOS EM APRENDIZAGEM: PARA ALÉM DA PEDAGOGIA E DA ANDRAGOGIA

É preciso saber como os adultos aprendem, os professores não devem adoptar metodologias iguais às das crianças.

Os adultos aprendem de acordo com as suas necessidades e por vezes encontramos adultos muito carentes, lembro-me de fazer trabalho diferenciado, por cada adulto estava num nível diferente

e nem imagina as dificuldades que eles nos colocam, querem o professor especificamente para si, imagine.

Então é preciso saber dosear o tempo pedagógico de cada aluno, dedicar-se e explicar que os que eles dizem não é verdade relativamente ao facto de a professora gostar mais de uns do que de outros; que o trabalho ao ser diferente não é para dar mais a uns do que a outros.

A propósito lembro-me de uma senhora que um dia me disse: «eu já sei estas letras todas, porque é que a professora não dá outras letras?» (Sorrisos, explicando que a senhora não era capaz de identificar nem uma única letra pois apresentava muitas dificuldades na aprendizagem.)

Professora Anabela, (entrevistada em Fevereiro de 2003)

A professora **Anabela**, muito preocupada com as práticas dos docentes que leccionam o Ensino Recorrente, procura testemunhar as suas experiências pedagógicas, e deste modo confronta-nos com a Andragogia.

Por outro lado, sendo também o professor, um Adulto, obriga-nos a reflectir como se cruzam todas estas aprendizagens, ou seja entre os Adultos e os Professores e estes como Adultos.

A formação do cidadão, sempre almejada pelas sociedades que pretendem alcançar um grande desenvolvimento, torna se cada vez mais urgente no mundo contemporâneo. Nesse contexto está o processo formativo, que tem a instituição educacional como agência principal para propiciar e desenvolver acções que conduzam à sistematização dos conhecimentos. Portanto, torna-se imprescindível que as instituições busquem ampliar e diversificar os seus horizontes, criando condições para que o profissional desenvolva novas competência, habilidades, e uma consciência das responsabilidades na sociedade a que pertence.

Cada vez mais a investigação e a reflexão são necessários à Educação.

A Formação aparece associada à Educação e evoca contextos diferenciados (formação inicial, formação contínua, formação especializada, formação profissional, formação em contexto de trabalho(...), (Alarcão, 1997).

Muitos teóricos da educação se têm debruçado sobre a formação de professores e reconheceram a necessidade de se estudar o processo de aprendizagem dos professores enquanto pessoas adultas. Neste sentido, Oja (1989), mostrou a necessidade de se aplicar os estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento na formação de professores.

De facto, um professor no exercício das suas funções, quando ensina também aprende, não só através das relações que estabelece com os alunos, como também através das reflexões contínuas que faz sobre as suas práticas.

A motivação do professor para o ensino, nomeadamente para o ensino de adultos, deve merecer uma atenção prioritária e redobrada ou não fosse a motivação o motor do avanço para qualquer acção.

Os professores são adultos que em conjunto com os seus alunos-adultos estão em ciclos contínuos de aprendizagens.

Seaman & Fellez (1989) referem que os professores devem aprender as formas apropriadas de comunicar de acordo com as necessidades dos seus formandos, acrescenta ainda que até precisam de paciência e compreensão de ambas as partes.

Os professores são sujeitos cuja actividade profissional os leva a implicar-se em situações formais e não formais de aprendizagem.

Tiezzi (1992), citado por García (1999), afirma reconhecer que os professores são pessoas que aprendem, em vez de meros executores ou obstáculos de para a mudança, e isso requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional continue a explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores.

Os estudos sobre a aprendizagem das pessoas adultas levaram Korthagem (1988), citado por García (1999:50), a classificar estilos de aprendizagem, de acordo com as suas orientações. Deste modo, verificou-se

que as aprendizagens poderiam ter duas orientações: uma orientação interna, ou seja, os professores aprendiam por si próprios; ou uma orientação externa, que se refere àqueles que preferiam directrizes externas, um supervisor, um livro, um assessor etc.

Estas orientações de aprendizagem levaram Huber e Roth (1993), a considerar outras duas orientações: para a certeza ou para a incerteza. Na primeira estão os professores cuja aprendizagem leva a resultados incertos e têm a tendência para tomar em consideração os pontos de vista dos outros; no outro pólo estão os professores que preferem a segurança e a clareza, tentando agir de acordo com a maioria.

Nas situações de aprendizagem estes preferem situações de competição ou trabalho individual, de modo a conservarem as suas opiniões. Os adultos aprendem, e são muito diversas as suas aprendizagens, envolvem contextos mais ou menos organizados, em situações formais, organizadas, planificadas e que se desenvolvem em instituições formativas.

As actividades desenvolvidas em situações formais podem assumir diversos contornos em função do nível de responsabilidade e de autonomia dos adultos. Refira-se, neste âmbito, que a postura do formador pode ser de um forte controle sobre a situação de aprendizagem, devido à ausência de competência e conhecimento por parte dos adultos (professores), ou poderá ser de flexibilidade, no caso de os próprios adultos, de acordo com um programa estabelecido e negociado, dirigirem as actividades de formação na medida em que possuem conhecimentos, experiência e motivação.

Para Knowles, a aprendizagem autónoma não é um processo isolado, muito frequentemente exige colaboração e apoio entre os que aprendem, professores, recursos, pessoas e companheiros. Kolb e Fry, citado por García (1999:50), de acordo com a postura dos sujeitos, elaboraram uma outra classificação de estilos de aprendizagem: *"(...)convergente, divergente, assimilativo e acomodativo. Tentando de forma sucinta caracterizar as aprendizagens nestes estilos, diria apenas que no convergente, o sujeito baseia-se na conceptualização abstracta e na experimentação activa; no divergente, o sujeito baseia-se na experiência concreta e na observação*

reflexiva; no assimilativo, o sujeito baseia-se na conceptualização abstracta e na observação reflexiva; no acomodativo, o sujeito baseia-se na experiência concreta e na experimentação activa.” Todas estas situações formais levam os adultos a aprenderem conhecimentos, competências e atitudes, mas parece ser, ainda segundo o mesmo autor, que através da aprendizagem autónoma a aprendizagem do adulto se torna mais significativa.

Neste sentido, Merriam e Caffarella, afirmam que a aprendizagem autónoma é o modo como a maior parte dos adultos adquirem novas ideias, competências e atitudes, devido ao facto de serem aqueles que aprendem, quem têm a principal responsabilidade na planificação, desenvolvimento e avaliação das suas próprias experiências de aprendizagem.

A aprendizagem autónoma torna-se deste modo num dos conceitos básicos da educação de adultos e inclui todas aquelas actividades de formação na qual a pessoa (individualmente ou em grupo) tomam a iniciativa, com ou sem ajuda dos outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias actividades de aprendizagem, não significando isto que o adulto trabalhe apenas isolado.

5.6- O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA E O ENSINO RECORRENTE

Para alterar esse fosso existente entre o Projecto Educativo e o Ensino Recorrente, penso que poderia existir um diálogo com o Director da Escola, e todo o Conselho Escolar, deveria haver um conhecimento das vivências da escola durante o dia, apesar se sabermos que há coordenação em termos pedagógicos, mas todos poderíamos criar parcerias e estruturas de colaboração, para que esse mundo, o Ensino Recorrente não fique à parte.

Por exemplo, relativamente à área de Língua Portuguesa, Matemática e ao Mundo Actual, evidentemente que cada professor terá que abordar essa globalidade temática no seu contexto ambiental, isto é, quem vive numa zona piscatória começará por abordar a pesca, isto não inviabiliza que não se

apresente incluído no Projecto Educativo, pois é pertinente a articulação ente as actividades pedagógicas e as da comunidade local, (...).

Professor Alexandre, (entrevistado em Fevereiro de 2003)

O professor Alexandre considera que o envolvimento em projectos não só permite actualizar-se, como permite investigar e levar a cabo um conjunto de estruturas que permitem um melhor funcionamento do Ensino Recorrente, bem como estabelece ligações entre a escola e a comunidade, o que muito o entusiasma e enriquece, sendo muito vantajoso na sua opinião todos os possíveis mecanismos de articulação de saberes e práticas pedagógicas.

Nos diversos Projectos Educativos, poderemos questionar por exemplo, o conhecimento que os professores de outros graus de ensino, apresentam face como os Adultos analfabetos aprendem, parecendo esta questão está fora de contexto, mas na realidade, alguns desses adultos são os Encarregados de Educação dos seus alunos. Segundo Freire (1979:70), o analfabeto deve ser visto: *"como um ser no mundo e com o mundo. Em seu papel de sujeito e não de mero e permanente objecto."* O mesmo autor explica que o analfabeto distinguirá estes dois mundos: o da natureza e o da cultura; o papel do homem na realidade e com ela; as relações entre a natureza e a comunicação dos homens; a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador. *"Quanto mais for levado a reflectir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais "emergirá" dela conscientemente "carregado" de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais."* (Freire, 1979: 61). Ainda nos diz que o analfabeto aprende, criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. *"É entender o que se lê e escrever o que se entende."* (Freire, 1979:72).

5.6.1-O QUE É UM MODELO DE GESTÃO ESCOLAR QUE CONTEMPLA A EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO DE ADULTOS ?

Deveriam apresentar Modelos de Gestão Escolar, onde estivesse implícito o Projecto Educativo e o Ensino Recorrente.

Os adultos muitas das vezes quase que direi que nem são do conhecimento do conselho escolar, isto é do conhecimento de todos os professores de uma dada escola.

Eu verificava muita fartura de alimentos no regime diurno e à noite nada, nada! Por exemplo as saídas escolares nunca são incluídas no plano anual de actividades da escola.

As saídas dos alunos do Ensino Recorrente fazem parte de um mundo à parte.

Coordenadora Fernanda, (entrevistada em Fevereiro de 2003)

A coordenadora **Fernanda**, expressa-nos desta forma a necessidade de se (re)pensar em novos Modelos de Gestão, de integração do Ensino Recorrente. Desta forma a sua satisfação resulta de todo um conjunto de esforços articulados, convertidos numa mais valia para a qualidade do Ensino Recorrente. Típica de perspectivas normativistas e de visões legalistas e formalistas a organização escolar, que em última análise dispensam, por supérfluas, outras realidades plurais, outras orientações e regras não oficiais, esta abordagem encontra-se muito generalizada. Quando, no entanto, focalizamos a organização escolar a partir da diversidade de orientações (externas e internas) e de práticas em contexto organizacional escolar e de actores intervenientes, logo parece difícil não reconhecer que a acção organizacional escolar é marcada por uma pluralidade de orientações e de práticas que dificilmente se esgota no apertado rol das disposições formais-legais.

Logo, começa-se a compreender que as estruturas formais-legais não são as únicas existentes e que mesmo essas são menos rígidas, estáveis e homogéneas do que muitas vezes pensamos. De resto, um modelo de gestão escolar só tem existência empírica na e pela acção e, neste sentido, encontra-se sempre em processo de criação e de recriação, em estruturação. Apenas inscrito nos textos oficiais, um modelo de gestão teria uma espécie de vida vegetativa, uma existência circunscrita ao plano dos textos, única situação, contudo, em que ganharia singularidade.

Podemos conceber um modelo de gestão em Educação-Formação de Adultos frequentemente definido como:

- uma forma ideal;
- uma forma de estruturação;
- uma hierarquia;
- um conjunto articulado de preceitos legais;
- um normativo;
- um conjunto estruturado de princípios e regras;
- uma forma de gerir racionalmente;
- uma forma de alcançar a eficácia e a maximização dos recursos.

A lista aqui presente não peca por excesso (mas até talvez por defeito) e tomada no seu conjunto possibilita-nos uma imagem mais plural, embora genericamente ainda muito subordinada a dimensões normativas, e, em certos casos, racionalistas, tendendo a ignorar o universo das práticas e a realçar dimensões formais, universais e homogéneas. Também parece oportuno destacar o carácter *a priori* da maior parte das focalizações de modelos, como que antecedendo a acção, bem como a ausência, em termos minimamente explicitados, de referência aos processos de construção de um modelo e aos actores e protagonistas intervenientes.

Existem vários tipos de modelos teóricos de referência, aqui se podem incluir quer os modelos de análise das organizações escolares (corpos teóricos e conceptuais que nos permitem realizar leituras e ensaios descritivos e interpretativos das realidades escolares), quer os modelos normativistas ou teorias que propõem princípios organizacionais e prescrevem soluções (isto é, que nos dizem como devemos administrar e organizar) com base em filosofias e em valores frequentemente desdobrados em métodos e em técnicas de administração e gestão, em instrumentos que operacionalizam as orientações programáticas de que partem.

No primeiro caso estaremos perante focalizações teóricas da escola como organização (Burocrática, ou como Arena Política, ou como Cultura), enquanto que no segundo caso seremos confrontados com teorias organizacionais, escolas de pensamento, doutrinas gestionárias ou sistemas de

administração que focalizam normativamente a escola (do ponto de vista da *Teoria da Contingência*, do *Desenvolvimento Organizacional*, da *Gestão por Objectivos* ou do *Planeamento Estratégico*).

Uma análise da **Constituição da República** e da **Lei de Bases do Sistema Educativo**, permite-nos por exemplo inventariar um conjunto de princípios fundamentais ali consagrados, com repercussão nas decisões políticas e administrativas relativas à organização e administração das escolas.

Não se encontra ali, naturalmente, um modelo de gestão formalmente expresso e estruturalmente definido e detalhado, mas um modelo de gestão enquanto conjunto de princípios consagrados e de normas gerais, o qual pode ser esboçado ou inferido através da articulação e do cruzamento de tais princípios e normas, ou seja, embora não encontremos nestas referências (nem noutras leis gerais da administração pública) os contornos precisos de um modelo de gestão, ainda que apenas do ponto de vista das regras formais-legais, a verdade é que nenhum modelo com estas características é independente dos princípios ali consagrados (e quando é diz-se que está ferido de inconstitucionalidade ou que não respeita, por exemplo à Lei de Bases do Sistema Educativo).

Da liberdade de ensinar e de aprender, à consagração dos direitos de participação na definição da política educativa e na administração das escolas, passando pela definição de educação escolar, pelos níveis de administração ou pela direcção dos estabelecimentos de ensino, deparamos, assim, com um vasto conjunto de princípios e de orientações políticas fundamentais cuja consagração jurídica não é indiferente e cuja observância não é, em princípio, facultativa.

A tradução de tais princípios, em termos de orientações para a acção e em termos de práticas, é no entanto passível de escolhas diversas e, no limite, mesmo de afastamentos maiores ou menores, de interpretações e de apropriações políticas, de programas governativos, de prioridades e de práticas da administração variáveis.

Em suma, todo um conjunto de orientações hierarquicamente produzidas no pressuposto de que os diversos níveis e agentes da administração as

passarão a conhecer e a observar, isto é, que as passarão a reproduzir em conformidade com a sua letra e o seu espírito.

Ao escaparmos a um modo de olhar a escola exclusivamente racionalista e legalista, introduzindo-lhe uma dimensão sociológica que não despreze as estruturas e as regras formais, mas que igualmente seja capaz de focalizar os actores e suas acções organizacionais concretas, compreendemos facilmente a ilusão que representa uma concepção de gestão escolar como mera tradução de um «modelo decretado», igual para todas e em todas as escolas, mesmo que formalmente e legalmente seja essa a concepção, expressa ou subentendida, mas não sociologicamente. Bastará de resto, estudar aprofundadamente a organização e a gestão escolar, enquanto práticas sociais, a partir da escola e dos actores escolares, para o confirmarmos.

O Projecto Educativo surge assim como um instrumento que possibilita a definição e formulação das estratégias que fazem da escola o espaço organizacional onde se decidem os desafios educativos, funcionando como factor impulsionador da sua autonomia. Este, é um documento estruturante que se perspectiva simultaneamente, como factor de inovação, orientação e fio condutor das mudanças transformadoras da acção educativa, sendo um elemento fundamental do planeamento educativo, por ter de compatibilizar a especificidade da Instituição com as linhas orientadoras da Política Educativa Nacional e Regional.

O Projecto Educativo pretende articular os objectivos do Sistema Educativo Nacional com os objectivos específicos da Região e assim materializar uma concreta identificação de objectivos e metas específicas de cada escola e se aproximar à comunidade educativa. No entanto, não basta a afirmação de que o Projecto Educativo se fundamenta no facto de cada Instituição ter características próprias e como tal dever conceber os percursos mais adequados, assim sendo, a escola é uma organização complexa, uma linha directriz de acção explícita e de onde resulta um processo de construção colectiva, de participação alargada, no sentido de produzir um instrumento de envolvimento e corresponsabilização de toda a comunidade.

O Projecto Educativo de escola, além de documento de orientação estratégica sintetiza vontades de vários intervenientes diversificados, constitui também um texto de coesão interior, de acção orientada e intencionalmente definida.

O referido processo de participação é entendido de forma faseada e sintetiza-se em três momentos:

- Levantamento da situação da escola através da recolha de informações e conhecimento das diferentes intenções presentes na comunidade educativa;
- Discussão das propostas entre os diversos intervenientes por forma a consolidar um conjunto de princípios definidores.
- Estabelecimento de compromissos e consensos de acção delimitados no tempo a médio e a longo prazo.

Aprovada a orientação global da Instituição de Ensino, a respectiva operacionalização efectuar-se-á através do denominado Plano Anual de Actividades, que sistematiza a planificação das actividades para o ano lectivo em causa, de forma adaptada à consecução dos objectivos fixados. Será através deste último instrumento de trabalho que se poderá efectuar a avaliação da adequação do Projecto Educativo e da forma como sendo implementado.

O conceito de Projecto Educativo assente na ideia de currículo como um todo integrado, Zabalza (1992) em que as diversas actividades realizadas na escola adquirem um sentido global, comum, de construção colectiva, e ao mesmo tempo respondem às necessidades reais da comunidade escolar, com a finalidade de introduzir mudanças reais numa situação e tendo como referência um paradigma curricular construtivista, ecológico e sócio-crítico, um Projecto Educativo deve contemplar:

- Integrado nas aprendizagens a realizar e nas capacidades a desenvolver.
- Aberto, flexível e dinâmico.
- De concepção construtivista, enquanto processo de construção pessoal e social do conhecimento.

- Permitir uma articulação entre as diversas áreas e domínios do saber e respeitando critérios de equilíbrio e articulação.
- Assentar do ponto de vista metodológico numa abordagem globalizadora que permite experiências significativas e funcionais, visando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.
- Um Projecto situado num cenário de reflexão pedagógica e inovação pedagógica.

O professor deverá ser reflexivo, esta é uma necessidade que constitui uma forma de estar em Educação. Zeichner (1993.) retoma de Dewey com uma definição de acção reflexiva que importa reter, como linha orientadora que constitui a finalidade educativa: *"A acção reflexiva é uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz, não é portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser ensinado aos professores"*(1993:18). Ainda segundo Dewey, recordemos quando refere que as atitudes não eram determinantes para o aperfeiçoamento da acção reflexiva, mas sim a favoreciam.

Como nos diz Mialaret as condições relativas à personalidade do indivíduo tomam cada vez mais importância na análise das funções do educador (...), os neuróticos e os paranóicos, são aspectos que podem obstar ao estabelecimento de comunicação com os alunos.

Para Chauchard quando agimos ou quando nos recusamos a agir, podemos invocar sempre um motivo, quanto mais não seja a nossa fantasia. Contudo, certos actos que nos escapam, admiram-nos e não lhes vemos a razão. Não temos menos o sentimento de ser livres e de actuar segundo a nossa vontade, quando as circunstâncias ou os outros homens não vêm impor-se. Actuamos primeiramente conforme o que somos bastaria conhecer a fundo alguém para saber pouco depois quais as suas livres decisões.

A abertura de espírito, de responsabilidade de entusiasmo para a elaboração de qualquer Projecto Educativo, incluindo também o Ensino Recorrente, constituem atitudes e desafios que devem caracterizar qualquer professor reflexivo e consciente na sua dimensão profissional.

CONCLUSÕES

Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre o presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu. O desassossego resulta de uma experiência paradoxal: a vivência de excessos de determinismos e de excessos de indeterminismos.

Santos, (2000:39)

Na *Introdução*, definimos as nossas questões centrais de investigação tanto no plano dos seus fundamentos e objectivos, como nos métodos ao nível do estudo empírico.

Ao longo dos capítulos, fomos, por sua vez, formulando algumas conclusões, as quais, embora de carácter parcial, permitiram não só fazer o ponto da situação possibilitaram, também, a passagem e elaboração do capítulo seguinte.

Assim, parece que pouco nos poderá restar para a elaboração de um capítulo final de *Conclusões*, pois na realidade foi assim. Apesar disso, pensamos que se justificam algumas linhas orientadoras e conclusivas sobre a perspectiva geral deste estudo, em ordem ao estabelecimento de um balanço crítico.

Na linha do que foi dito, pensamos que a validade deste estudo reside, principalmente, na perspectiva de ordem metodológica que pode abrir para a investigação científica novas portas para o Ensino Recorrente.

Os Modelos de Supervisão Pedagógica, os Modelos de Formação de Professores, que se apresentaram, bem como as análises precedentes, que os enquadram, permitem salientar algumas perspectivas temáticas, em torno das quais gravita o Ensino Recorrente.

Ao nível da Educação-Formação de Adultos e a Formação Inicial de Professores para o seu possível desempenho de funções docentes no Ensino Recorrente, podemos enumerar um conjunto de factores que são pertinentes para uma reflexão:

1. A formação e desenvolvimento do professor traduzem-se necessariamente no seu empenho profissional, na inovação do ensino, na renovação da escola e da profissão a que pertence, contribuindo para uma nova profissionalidade docente no Ensino Recorrente.
2. Advoga-se a promoção de sistemas de auto-formação e de auto-desenvolvimento das competências docentes, designadamente através da observação e análise do funcionamento do Ensino Recorrente.

3. A formação do professor encara-se como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, com diferentes ênfases de acordo com as fases de formação inicial, indução profissional e formação em serviço.
4. Defende-se a integração de programas de formação inicial e de formação em serviço, designadamente no que respeita à preparação pedagógico-didáctica, através do envolvimento recíproco dos que se preparam para serem professores e dos que já exercem funções docentes no Ensino Recorrente.
5. A exploração e experimentação de modelos e métodos de ensino alternativos representam uma estratégia significativa para o desenvolvimento dos conhecimentos e competências profissionais do professor, na medida em que promovem a flexibilidade na arte de ensinar e a escolha de um estilo próprio que melhor se adapte ao professor e ao supervisor pedagógico, em contexto do Ensino Recorrente.

Podemos concluir que os Modelos de Supervisão Pedagógica bem como os Modelos de Formação de Professores, convertem-se em áreas de crescente preocupação e interesse, tanto para os investigadores como para os coordenadores, formadores, que cada vez mais são professores investigadores, prestando-se uma maior atenção a esta vertente formativa, de forma a responder com eficácia aos desafios do nosso actual Sistema Educativo. Devemos ter muito cuidado com as generalizações dos resultados que estabelecemos, neste caso os que obtivemos a partir das entrevistas, pois são apenas afirmações de acordo com o posicionamento dos Coordenadores e Professores, e as representações dos Futuros Professores, em matéria de Educação-Formação de Adultos, ao nível do funcionamento dos Cursos do Ensino Recorrente.

Numa entrevista pode-se apenas verificar o que pensa e como age aquela pessoa em particular, mas isso não nos permite tirar grandes conclusões, por exemplo, acerca do processo de Supervisão Pedagógica ou de Formação de Professores.

Ao longo da investigação empírica, foi curioso constatar algumas queixas:

-Queixavam-se os Coordenadores, os Professores, os Futuros Professores, ao nível da formação especializada para leccionar o Ensino Recorrente.

-Queixavam-se do fosso ou lacuna que se faz sentir ao nível da Formação Inicial de Professores, no que se refere ao conhecimento das metodologias, psicologias ao nível da Educação-Formação de Adultos, ou seja da falta de conhecimento relativa ao funcionamento do Ensino Recorrente.

-Queixavam-se dos moldes em que decorria a Formação Inicial de Professores, e as suas críticas eram feitas ao nível da falta de Estágios Pedagógicos no Ensino Recorrente.

Permitam-nos concluir que qualquer dia, com a expansão do Ensino, e talvez não tendo uma visão optimista, passarão todos a adoptar uma filosofia de insatisfação docente. No caso em estudo, ou as críticas se justificam plenamente, colocadas pelos Coordenadores, e pelos Professores e a hipótese relativa à Formação Inicial, se justifica, então é compatível todo este conjunto de necessidades de formação docente, e a partir daí surge um novo olhar no Ensino Recorrente.

No período em que esta investigação decorreu tentou reparar-se cada vez mais e olhar cada vez menos, pois o olhar não admite que se veja o que acontece na realidade. Se o olhar permitiu encontrar uma escola caracterizada por lamentações, também permitiu encontrar alguma satisfação docente ao nível do Ensino Recorrente. Tomou-se como verdade que nem a escola nem o modo como as professoras estão no Ensino são inócuas às transformações que se fazem sentir actualmente e também são imprecisas as funções e a importância que os professores irão ocupar no futuro.

A mudança de práticas e de atitudes conduz à eventual perda de identidade. Quando a auto-imagem individual, a do professor, e a colectiva, a do grupo profissional é alterada provoca modificações na relação do professor com os outros. Como é necessário incorporar o que não se conhece, a mudança obriga a um novo modo de encarar o Ensino Recorrente. Perante tal

situação, é provável que surjam dúvidas, atitudes de incerteza, de receio e de conservadorismo, bem como sentimentos de ansiedade e depressão.

Este panorama, onde se descobrem algumas funções não completamente explícitas dos professores, leva ao surgimento de conflitos interiores e, em alguns casos, ao mal-estar docente. Não foi intuito desta investigação analisar exaustivamente os normativos respeitantes ao Ensino Recorrente, nem tão pouco fazer um estudo quantitativo sobre as auto-imagem dos professores deste nível de ensino, mas sim abrir portas para um questionamento da realidade e não à realidade em si. Se repararmos com atenção no que sucede ao condutor e a alguém que se senta ao seu lado, num automóvel durante um percurso desconhecido para o condutor, observa-se que este segue normalmente as orientações do seu companheiro de viagem. Este, por sua vez, socorre-se de um mapa para melhor auxiliar o condutor. Repare-se na particularidade da função do acompanhante sentado ao lado do condutor, se as orientações sugeridas forem erradas, ambos correm o risco de uma viagem sem rumo. Qual será então o novo caminho a seguir?

Ambiciona-se, acima de tudo, nesta meta final, e com as palavras de Saramago (1998:241): *“mas o que penso é que já estamos mortos, estamos cegos porque estamos mortos, ou então, se preferes que diga isto de outra maneira, estamos mortos porque estamos cegos, dá o mesmo.”*

Afinal, o que faz mudar a vida é a maneira como olhamos, com olhos de reparar, para as coisas. Paraphraseando Leonard Boff, (2002:9): *“Todo o ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são os seus olhos e qual é a sua visão do mundo.”* Ainda como nos diz Saramago, (1998): *“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”*. Neste jogo de pontos, (Formação Inicial de Professores e o Ensino Recorrente) nenhuma jogada pode ser feita sem ter em conta a multiplicidade de olhares. Desta forma, é preciso pensarmos no futuro do Ensino Recorrente no sentido de criar os alicerces fundamentais para a construção de um processo de formação e aprendizagem dos professores com qualidade tendo em vista a Educação-Formação dos Adultos e o digno reconhecimento do Ensino Recorrente.

BIBLIOGRAFIA

- ABOTT, J. (1999). 'Battery hens or free-range chickens: What type of education for what type of world?' Speech delivered at *North of England Conference*, Sunderland, January.
- AFONSO, A. J. (1994). *Ambiguidades discursivas em torno de um modelo de gestão*. In *IGE/In Formação*, n.o 2, pp. 32-39.
- AFONSO, N. (1994). *A Reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AFONSO, A. J. (2002). *Sociologia da Educação Não-Escolar: Reactualizar um Objecto ou Construir uma Nova Problemática*. In A. J. Esteves e S.R. Stoer (Orgs.) *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- AISENSTEIN, A. (1996). *Currículo presente Ciência Ausente. El Modelo Didáctico en la Educación Física: entre la Escuela y la Formación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.
- ALARCÃO, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. (Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem)*. Porto: Porto Editora.
- ALTEL, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- ALTET, M. (1999). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ALTHUSSER, L. (1965). *Pour Marx*. Paris: Maspero.
- ALTHUSSER, L. (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Biblioteca Universal Presença.
- ALVES, Rubem (1992). *Filosofia da ciência, introdução ao jogo e suas regras*. 15. Edições São Paulo: Brasiliense.
- AMADO, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. 1.^a ed.. Porto: Edições Asa.

- ANDRADE, J. V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Porto: Texto Editora.
- ANDRÉ, M. (1995). *A Etnografia da Prática Escolar*. Papirus Editora: São Paulo.
- AMIGUINHO, A. & CANÁRIO R. (orgs.) (1994). *Escolas e Mudanças: O papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- APPLE, M.W. (1986). *Teachers and Texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- ARENDS, R.I. (1993). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (2ª ed). México: Trillas.
- AZEVEDO, M. (2003). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares-Sugestões para estruturação da escrita* (3ed.). Universidade Católica Editora.
- AZEVEDO, J. (1994). *Avenidas da liberdade: Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.
- BACHELARD, G. (1986). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: PUF.
- BAGENSTOS, N. (1975). *The Educational Forum*. The Teacher as an inquirer.
- BARATA MOURA, José (1992). *Consciência da crise, crise da consciência. Uma consciência para a crise* In Manuel Ferreira Patrício (1997) (Org) *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora.
- BARBIER, J. M. (1982). *La Planification des actions de formation*. Paris : Conservatoire Nationale des Artes et Métiers, Formation de Adultes.
- BARBIER, J. M. (1991). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARBOSA, M. (1997). *A Acção Educativa Perante o Fim das Certezas: Oportunidades para mudar de Registo Epistemológico*. In *Revista Portuguesa de Educação* , 10(2). Braga: UM. Pp. 45-58.
- BARKER, J. A . (1990). *Discovering the future. The business of paradigms* (2ªed.). Stº Paul, MN: Ili Press.
- BARDIN, L. (1977), *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARDIN, L. (1995), *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- BARROSO DA FONTE. (2001). *A Animação no Contexto Educativo*. Guimarães: Editora Cidade Berço.
- BARROSO, J. (1991). *Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: Sentido de uma evolução*. In *Inovação*, Volume 4, n.o 2/3, pp. 17-55.
- BARROSO, J. (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: F. C. G./J. N. I. C. T.
- BARROSO, J. (Coord.) (1988). *Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1996). In *Revista Educação e Ensino*. Ano 8, nº 14. 0
- BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e juvenil*. Universidade Aberta.
- BELTRÃO, L. et NASCIMENTO, L. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Presença.
- BENAVENTE, A. (1999). *Educação de Adultos É Indispensável para a Democracia*. "Saber Mais", nº 1 (Abril-Junho). p . 4-8.
- BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.
- BERNARDO, J. M. (1995). *Ecologia das Populações e das Comunidades*. Universidade Aberta.
- BERGER, P.; LUCKMAN, T. (1976). *A Construção Social da realidade*. 3ª ed. Petropólis: Vozes.
- BEST, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: Edições Asa.
- BEYNON, J. (1985). *Initial Encounters in the Secondary School*. Lewes: Falmer Press.
- BLOOM, A. (1988). *A cultura inculta*. Paris: Seuil.
- BOFF, L. (2002). *A Águia e a Galinha*. Petropólis. Vozes.
- BOLIN, F. (1987). Perspectives and imperatives: On defining supervision and curriculum. *Journal of curriculum on supervision* , 2, pp. 368-380.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação— Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORROWAMAN, M. (1956). *The liberal and technical in teacher education*. New York: Teachers College Bureau of Publications.

- BOWLES, S. , GINTIS, H. (1976). *Capitalismo e Educação nos Estados Unidos*, in Grácio, S. et al, *Sociologia da Educação; Antologia*, Lisboa.
- BOWERS, C. A . FLINDERS, D. J. (1991). *Culturally responsive teaching and supervision*. New York: teachers college Press.
- BRACHT, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Centro Editor de Córdoba.
- BRONFENBRENNER, V. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1985). 'Vygotsky: A historical and conceptual perspective' In J.V. Wertsch (ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BUSH, T. (1986). *Theories of educational management*. London: Harper & Row.
- BUSSIS, A . ; CHITTENDEN, E. & AMAREL, M. (1976). *Beyond surface curriculum*. Boulder. CO: Westview Press.
- CAMPBELL, R.J. (1993). *The national Curriculum in Primary Shools: A dream at conception, a nightmare at delivery*, In C. Chitty C. and B. Simon (eds) *Education Answers Back: Critical responses to government policy*, London: Lawrence and Wishart.
- CANÁRIO, R. (Org.) (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1994). Centro de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro? In A. Amiguinho & Canário (org.). *Escolas e Mudanças: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. EDUCA – Formação.
- CARLOS, G. ; ODÍLIA, B. (2001). *Gestão Flexível do Currículo-Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- CARLOS, G. ; ODÍLIA, B. (2001). *Uma prática sustentada de gestão flexível do currículo*. Lisboa: Texto Editora.
- CARRILHO RIBEIRO, A . (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

- CANÁRIO, R. (org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CARAPETO, C. (1994). *ECOLOGIA – princípios e conceitos*. Universidade Aberta.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciência crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1990). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARNEIRO, R. et al. (1996). *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação*. Porto: Edições Asa.
- CARNEIRO, R. (2000). *Portugal os próximos 20 anos: educação e emprego em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO, E. (1995). *O Director de turma nas escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- CHAUCHARD, Paul (1962). *Biologia e Moral*. Lisboa: União Gráfica.
- CHAVES, I. S. (1989). *Professores, Eixos de Mudança: O pensamento na post-modernidade*. Aveiro: Editora Estante.
- CLAYDEN, E., DESFORGES, C., MILLS, C. and learning , *British Journal of Educational Studies*, 32, pp 163-73.
- COCKLIN, B., RETALICK, J. and COLOMBE, K. (1996). *Learning communities in Australian Schools: case studies from rural New South Wales*. paper presented at the European Conference on Educational Research. University of Seville, 25- 28. September.
- COHEN, L.; MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial LA MURALLA, S.A.
- COIMBRA, L. (1926). *O problema da Educação Nacional*. Porto: Edições Maranus.
- COLL SALVADOR, C. (1991). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- COLL., C. et al. (2001). *O Construtivismo na sala da aula – novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Porto Editora.
- COLL, S.C. et al. (2000). *Psicología do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- COMBS, A . (1972). *Journal of Teacher Education*, Some Basic concepts for teacher education.
- COMBS, A . W. et al. (1974). *The professional education of teachers. A humanistic approach to teacher education*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- COGAN, M. L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- COREY, S. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Bureau of Publications.
- CORBI, M. (1983). *Necesaria relatividad cultural de los sistemas de valores*
- COSME, A.; TRINDADE, R. (2001). *Área de Projecto – Percursos com sentidos*. Porto: Porto Editora *humanos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- COSTA, A . L. ; GARMSTON, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- COSTA, J. A. (1991). *Gestão escolar: Participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, A . L. ; GARMSTON, R. J. (1985). Supervision of intelligent teaching: *Educational Leadership*, 42. Pp. 70-80.
- CROIZIER, M. FRIEDBERG, E. (1977). *L, Acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- CROOK, P. A . (1974). *Study of selected teacher training programs in the U.S. committed to a philosophy of open education*. Unpublished doctoral dissertation. Syracuse University.
- DAMÁSIO, A. (2000). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Europa-América.
- DAVIES, B. (1982). *Life in the Classroom and Playground: The accounts of primary school children*. London: Routledge and Kegan Paul.
- DAY, C. (1977). 'Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision', In A. Hargreaves and R. Evans (eds) *Beyond Educational Reform: Bringing teachers back In* London: Open University Press.
- DEAL, T. (1977). Searching for the wizard. The quest for excellence in education . *Issues in education*, 2(1). Pp. 56-67.

- DEWEY, J . (1977). *Forging the american curriculum essays in curriculum history and theroy*.MY: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- D´ HAINAUT, L. (1980). *Educação: dos fins aos objetivos*. Coimbra. Almedina.
- DOMINGUES, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola: processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- DOMINICÉ, P. (1990). Cycles de vie et formation de adultes. *Travail Social*, 4
- DOYLE, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. In R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* .New York : MacMillan.
- DUARTE, N. (2000). *Sobre o Construtivismo*. Campinas: Autores Associados.
- DURKHEIM, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editora.
- ELLIOTT, J. (1976). *Interchange, Developing hypotheses about classrooms from teachers personal constructs*.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ENRÍQUEZ, E. (1972). *Problemátique du Changement*. Conexions, nº 4 .
- ERIKSON, F. (1989). *Métodos cualitativos de invesdtigación sobre la enseña*za . In M.C. Witrock (Ed.). *La investigación de la enseña*za I. barcelona: Paidós.
- ESLAND, G. (1971). 'Teaching and learning as the organization of knowledge' In M.F.D. Young (ed.) *Knowledge and Control*. London: Collier- MacMillan.
- ESTÊVÃO, C. V. & AFONSO, A. J. (1991). *Contextos organizacionais e construção da identidade profissional: Profissionalidade docente nos ensinos público e privado*. In *Inovação*, Volume 4, n.o 2/3, pp. 155-165.
- ESTÊVÃO, C. V. (1994). *O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas numa perspectiva institucional*. In *IGE/In Formação*, n.º 2, pp. 49-56.
- ESTEVE, J. M. (1991). *O mal estar docente*. Lisboa: Escher.
- ESTEVES, M. (2000). *Formação de Professores, Testemunhos e Perspectivas*. *Revista de Educação da Universidade de Lisboa*. p.122.
- ESTEVES, M. (1991). *Alguns Contibutos para a discussão sobre a Formação Contínua dos Professores*. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, volume nº 4 (1). P. 101-110.

- ESTRELA, A. (1992). *Pedagogia, ciência da educação?*. Porto: Editora Porto.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M.T. (1997). *Viver e construir profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M.T. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. *Revista de Educação da Universidade de Lisboa*. p . 17.
- ESTRELA, M. T. (2001). Realidades e perspectivas de formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1). P. 27-48.
- ESTRELA, M. T. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. *Revista de Educação da Universidade de Lisboa*. p . 17.
- ESTRELA, M. T. ; RODRIGUES, A . ; MOREIRA, J. ; ESTEVES , M. (1998). Necessidades de Formação Contínua de Professores. Uma tentativa de resposta a pedidos de Centros de Formação. *Revista de Educação , volume VII, nº2 . pp . 129-149*.
- ESTRELA, T. ; ESTEVES , M. ; & RODRIGUES, A . (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-200)*. Porto: Porto Editora.
- FAURE, E. (coord) (1973). *Aprender a ser*. Madrid Alianza.
- FEIMAN, S. & FLODEN, R. (1980). *Journal of Staff Development , A consumer's guide to teacher development*.
- FERNANDES, A. S. (1995). A gestão democrática das escolas. Notas sobre a experiência das escolas secundárias portuguesas após a Revolução do 25 de Abril, In *O Ensino*, n.os 11/12/13, pp. 77-83.
- FERNANDES, E. (1998). *A Aprendizagem da Matemática num Contexto Escolar de Trabalho Cooperativo*. Tese de Mestrado. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa: APM.
- FERNANDES, J. V. (2000). *Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade – Manifesto para a esperança e a felicidade dos seres humanos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- FERNANDES, R. (1993). *Marcos do Processo Histórico da Alfabetização de Adultos em Portugal*. "Colóquio Educação e Sociedade", nº 2. P. 115-144
- FERNANDES, R. (1981). Noção histórica do ensino básico. In *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERRY, G. (1991). *El Trayecto de la Formación*. Madrid: Paidós.
- FERRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation des Enseignants Entre la Théorie et la Pratiq*. Paris : Dunod.
- FLANDERS, N. A . (1977). *Analisis de la interación didáctica*. Salamanca : Anaya 2 .
- FLANDERS, N. A . (1976). Research on Teaching and Improving Teacher Education. *British Journal of Teacher Education* , volume 2 nº 2 .
- FLECTCHER, J. (1973). *Técnicas de entrevista*. Lisboa : Relógio d Água.
- FORMOSINHO, J. (1989). *De serviço de estado a comunidade educativa*. In *Revista Portuguesa de Educação*, Volume 2, n.o 1, pp. 53-86.
- FORMOSINHO, J. (1992). *O dilema organizacional da escola de massas*. In *Revista Portuguesa de Educação*, Volume 5, n.o 3, pp. 23-48.
- FORMOSINHO, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores, II da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- FREINET, C. (1973/2ª). *Para uma Escola do Povo*. Lisboa: Editorial Presença.
- FREINET, C. (1974). *A Educação pelo Trabalho*. Volume I. Lisboa: Editorial Presença.
- FREIRE, P. (1975/2ª). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, P. (1977/7ª). *Educação como prática da liberdade*. Rio do Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1979). *A Revolução é um Acto de Amor*. *O Jornal da Educação*, nº20 . pp . 6-8.
- FREIRE, P.; SHOR, I. (1987). *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997/5ª). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FULLER, F. (1969). Concerns of teachers: a development conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6. Pp. 207-226.
- GADOTTI, M. & GUTIÉRREZ, F. (orgs.) (1999/2ª). *Educação Comunitária e Economia Popular*. São Paulo: Cortez Editora.
- GADOTTI, M. & Colaboradores. (2000). *Perspectivas Actuais da Educação*. Porto Alegre: ARTEMD Editora.
- GARCÍA, C. M. & LATAS, A. P. (1991). *El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla; 1ª ed: Universidad de Sevilla.
- GARCÍA, C. M. (1974). *Formação de Professores*. (Para uma mudança Educativa). Porto: Porto Editora.
- GARCÍA, C. M. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU:
- GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARMSTON, R., LIPTON, L., KAISER, K.(????). *A psicologia da supervisão*. In FORMOSINHO, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II*. Porto: Porto Editora.
- GEORGES, H. L. (1959). *La formation des maitres*. Paris: Sociales Françaises.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). *Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*. In A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. (pp). Porto: Porto Editora.
- GIROUX, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós/MEC:
- GLASSEBERG, S. & SPRINTHALL, N. (1980). *Journal of Teacher Education*, Student Teaching: A development approach.
- GLICKMAN, C. D. (1980). The development approach to supervision. *Educational Leadership*, 38. Pp.178-180.
- GLICKMAN, C. D. (1981). *The development supervision*. Alexandria. VA: ASCD.

- GLICKMAN, C. D. (1985). *Supervision of instruction: A development*. Boston. MA: Allyn and Bacon.
- GLICKMAN, C. D. (1990). *Supervision of instruction: A development (2ªed.)*. Boston. MA: Allyn and Bacon.
- GOETZ, J. P. e LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- GOLDHAMMER, R. ; ANDERSON, R. ; KRAJEWSKI, R. (1993). *Clinical Supervision (3ª ed)*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de escola e identidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- GONÇALEZ ALVAREZ, A. (1978). *Valores fundamentales de la educación*. Madrid: Ed. Católica.
- GOODSON, I. V. (2000). *Dar Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In A. Nóvoa (org). *Vidas de Professores*. pp. 63-78. Porto: Porto Editora.
- GRAINGER & GOOUCH, K. (1999). 'Young children and playful language' In T. David (ed.) *Teaching Young Children*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- GRÁCIO, R. (1981). *Política Educacional e Reforma do Ensino em Portugal – Novas direcções*. Ambrósio, T. (Ed.). *Política educacional num contexto de crise e transformação social*. Lisboa: Moraes Editora/IID.
- GRÁCIO, R. (1982). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa. Livros Horizonte.
- GRILO, et al. (1992). *Algumas considerações sobre as reformas da educação*. *Colóquio Educação e Sociedade*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRIMMETT, P. ; ROSTAD, ° ; FORD, B. (1992). *The Transformation of supervision*. In C. Glickmam (ed.). *Supervision in Transition: ASCD Yearbook*. Alexandria, VA: ASCD. Pp. 185-202.
- GUSDORF, Georges (s.d.). *Professores para quê?*. 2ª edº. Lisboa: Moraes Editores.
- HABERMAS, J. (1974). *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70.

- HABERMAS, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- HARGREAVES, A . (1994). *Changing Teacher, Changing Times Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesores y Postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A . (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- HARGREAVES, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4). Pp. 423-438.
- HARGREAVES, D. H., HESTER, S.K. and MELLOR, F.J. (1975) *Deviance in Classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul.
- HASSENFORDER, J. (1992). *Vers une nouvelle culture pédagogique*. Chemins praticiens. Paris : L Harmattan.
- HAZARD, P. (1968). *La crise de la conscience européenne*. Paris : Gallimard.
- HONORÉ, B. (1980). *Para uma Teoria de la Formacióm*. Madrid : Narcea.
- HUBER, G.; MARCELO, C. (1993). Voices of Beginning Teachers: Computer Assisted Listening to Their Common Experience. In M. Schratz (ed.), *Qualitative Voices in Education*. London: Falmer Press, HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants* In NÓVOA, A. (org)(1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants*. In NÓVOA, A. (org) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- HUBERMAN, M. (1991). *La vie des enseignants – Évolution et Bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In. A Nóvoa (org.). *Vidas de professores*. Porto : Porto Editora.
- HUBERMAN, A .M. e MILLES, M. B. (1991). *Analyse des donnes qualitatives. Recueil méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- HULL, C. L. (1937). Mind, mechanism and behavior. *Psychological Review*, 4 .pp. 1-32.

- INHELDER; SINCLAIR; BOVET. (1975). *Aprendizaje y Estructuras del Conocimiento*. Madrid: Morata, 1975.
- JEFFREY, B. and WOODS, P. (1998). *Testing Teachers: The effect of school inspections on primary teachers*. London: Falmer Press.
- JENKINS, E. (1999). 'School science and the creative and cultural development o young people. Speeh delivered at North of England Conference, Sunderland. January.
- JOBERT, G. (1984). Les Histoires de vie: Entre la Recherche et la Formation. *Education Permanente* . pp . 5-14.
- JOYCE, B. (1972). *The teacher innovator. A progamfor preparing educators. Perspectives for reform in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- JOYCE, B. & WEIL, M. (1986). *Models of Teaching* (3^a ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KHOLBERG, L. (1981). *The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- KHOLBERG, L. (1984). *The philosophy of moral development*. New York: Harper & Row.
- KLIEBARD, H. M. (1992). *Forging the american curriculum essays in curriculum history anda theory*. Ny: Routledge, Chapmam and Hall.
- KNOWLES, M. (1990). *L, apprenant adulte, vers un nouvel art de la formación*. Paris: Les Editions d'Organizations.
- KNOWLES, M. (1984). *The Adult Larner: A Neglected Species*. Gulf:Houston.
- KUNZ, E. (1991). *Educação Física e Mudança*. Ijuí: UNIJUI.
- LANDSHEERE, G. (1995). *O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e dos consequentes desafios a empreender pelos sistemas educativos*. In J. Garrido, R, Carneiro, S, Fowell, F. Chung e G, Landsseere, *A educação do futuro o futuro da educação*. Porto: Edições Asa.
- LANDSHEERE, V. (1994). *Educação e Formação*. Porto: Edições Asa.
- LANDSHEERE, V. ; LANDSHEERE, G. (2^o ed.) (1977). *Definir os objectivos da educação*, Diglivro: Moraes Editores.

- LANDSHEERE, G. *et al* (1995). *A formação dos docentes amanhã*, Diglivro: Moraes Editores.
- LEE, V. and LEE, J. (1987). 'Stories children tell', In A. Pollard (ed.) *Children and Their Primary School*. Lewes: Falmer Press.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Porto Editora.
- LEFEBVRE, M.J. (1980). *Estrutura do Discurso da Poesia e da Narrativa*. Coimbra: Almedina.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de Análise*. Lisboa: FCG.
- LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, H.G.; GÉRALD BOUTIN (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEWIN, K. (1975). *Psychologie dynamique – Les relations humaines* .
- LIMA, L. C. (1988). *Inovação e Mudança em Educação de Adultos e de Política Educativa*. In Forum, nº.4.
- LIMA, L. C. (1989). *A Educação de Adultos face ao Destinatário, ao Cliente e ao Cidadão*. In Presença nº 3.
- LIMA, L.C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- LIMA, L. C. (1994). *A reforma da administração da educação* In IGE/In Formação. n.o 2, pp. 40-48.
- LIMA, L. C. (1995). *Construindo um objecto: Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola*. In A. Estrela, J. Barroso, J. Ferreira (Org). *A escola: Um objecto de estudo*. Lisboa: AFIRSE/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. pp. 9-28.

- LIMA, L. C. (1996a). *Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma Crítica do Gerencialismo e da Educação contabil*, In *Inovação*, 9, n.º. Lisboa: IIE/ME. pp. 283-297.
- LIMA, L. C. (1996b). *Do Estado da Educação de Adultos em Portugal*. In *Educação de Adultos em Portugal. Situações e Perspectivas. Actas das Jornadas Abril 1994*. Coimbra: SPCE/UC. pp. 61-72.
- LOBROT, Michel (1992). *Para que serve a escola ?*. Lisboa: Terramar.
- LOPES, A. (2001). *A Identidade Docente: contribuindo para a sua compreensão*. Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- LOURENÇO, O. M. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral*. Coimbra: Livraria Almedina.
- LOURENÇO, O. M. (1996). *Educar hoje crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.
- LÚCIO-VILLEGAS & FRAGOSO. (2001). *A Alfabetização como Construção de Saberes Contra-Hegemónicos. Núcleo de Assistência Psicológica e de Formação de Adultos. Modelos Práticas em Educação de Adultos: Actas II Jornadas*. Coimbra: Ediliber editora Publicações.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MAC and GHSILL, M. (1988). *Young, Gifted and Black*. Milton Keynes: Open University Press.
- MACEDO, B. (1995). *A construção do projecto educativo de escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MACCIA, E. S. ; MACCIA, S. G. ; JEWETT, R. E. (1963). *Construction of educational theory models (Cooperative Research Project nº 1632)*. Columbus: The Ohio State University research Foundation.
- MALGRAIVE, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- M. MERRIAM, S. & CAFFARELLA, R. (1991). *Learning in Adulthood*. New York: Jossey-Bass.
- MARÍN, Ibañez Ricardo (1976). *Valores, Objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñon.

- MARÍN, Ibañez Ricardo (1992). *El contenido axiológico de la education*. In Manuel Ferreira Patrício (Org) (1997). *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, M. (1990). *Pedagogia: A ciência do Educador*. 2ª ed. Ijuí: UNIJUÍ.
- MARSH, P., ROSSER, E. and HARRÉ, R. (1978). *The Rules of Disorder*. London: Routledge and Kegan Paul.
- MARTIN, D. and STUART-SMITH, J. (1998). Exploring biligual children's perceptions of being biligual and biliterate: Implications for educational provision. *British Journal of Sociology of Education*. 192, pp. 237-54.
- MARX, K. & ENGELS, F. (1993). *A Ideologia Alemã*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec.
- MATOS, L. et al . (1985). *Contributos da Educação de Adulto para o Sucesso Educativo*. Lisboa: DGAE (polic.).
- MATOS, J. F. (2002). Comunidade de Prática. Partilha de Experiências e Saberes. *Cadernos S@ber +*. P. 13.
- MEDINA, A . ; DOMÍNGUEZ, C. (1989). *La Formation del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*. Madrid: Herder.
- MENZE, C. (1981). *Formación*. In J. Speck et al. (eds.). *Concepts Fundamentales de Pedagogia*. Barcelon: Herder.
- MELO, A . et al. (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: ME/SEEI.
- MERRIAN, S. e CAFARELLA, R. (1991). *Lerning in adulthood*. New York: Jossey-Bass.
- MERRIAN, S. B. (1988). *Case Study research in education. A qualitative approach*. San Francisco. Jossey-bass.
- METTRAU, Marsyl Bulkool (1995). *Nos bastidores da inteligência*. Rio de Janeiro: UERJ.
- MIALARET, G. (1976). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- MIALARET, G. (1981). *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

- MIDDLETON, S. (1987). 'Schooling and radicalization: Life histories of New Zealand Feminist teachers'. *British journal of Sociology of Education*, 8(2), pp. 169- 89.
- MILES, M. & HUBERMAN, M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. In *Educational researcher*. pp.20-30.
- MINGORANCE DÍAZ, P. (1990). *Matáfora y Pensamiento Profesional*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica. Universidade de Sevilla.
- MOITA, M. C. (1991). Percursos de Formação e Transformação. In A .Nóvoa. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- MOITA, M. C. (1992). Percursos de Formação e Transformação. In A .Nóvoa. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- MOREIRA, M.; MASINI, E. (1982). *Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- MORGADO, J. C. e PARASKEVA, J. M. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições Asa.
- MORGADO, J. (1999). *A relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo Cortez.
- MORIN, E. (1981). *As grandes questões do nosso tempo*. 2ed. Editorial Portugal: Notícias.
- MORIN, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E. (1995) *Introdução ao pensamento complexo*, Lisboa, Instituto Piaget.
- MORISSETE, D. et GINGRAS, M. (1994). *Como ensinar atitudes*, Porto: Edições Asa.
- MOUNIER, Emmanuel (1965). *Le Personalisme*. Paris : PUF.
- NEGRELLI, J.M. (2002). *Teorías de Aprendizaje en la formación del Profesor en Educación Física*. Una reconstrucción de las teorías de aprendizaje en el Instituto del Profesorado en Educación Física de Córdoba-Argentina. 1970-2001. Disertación defendida en la Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.

- NIAS, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- NOGUEIRA, A. I. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa: IIE/ME.
- NOGUEIRA, Conceição et SILVA Isabel (1996). *Cidadania – Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- NOVAK, J. D. (1998). *Aprender Criar e Utilizar o Conhecimento – Mapas Conceptuais TM como Ferramentas de Facilitação nas Escolas e Nas Empresas*. Plátano Edições Técnicas.
- NÓVOA, A. (2000). *Os Professores e as Histórias da Sua Vida*. In A. Nóvoa (Org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (Coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (Org.) (1988). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora ARCEL.
- Gabriel (1949). *La crise des valeurs*. Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofia. Argentina: Tomo II.
- NÓVOA, A. (Org.) (1988). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1987). *Le temps des professeurs*, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF.
- NUTHAL, G. ; SNOOK, I. (1973). *Contemporary Models of Teaching*. In Robert W. Travers. *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago Rand McNally. Pp . 47-76.
- OJA, S. (1989). *Teachers: Ages and Stages of Adult Development*. In M. Holly and C. Mcloughlin (eds), *Perspectives on Theachers Professional Development*. London: Falmer Press.
- OLGA, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais – Terreno e contestação*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, C. C. (1999). *A Educação como um Processo Auto-Organizativo. Fundamentos Teóricos para uma Educação Permanente e Comunitária*. Lisboa: Instituto Piaget.

- ORTEGA Y GASSET (1963). *La rebelión de las masas*. Madrid: *Revista de Occidente*.
- PACHECO, J.A. (1995). *O Pensamento e a Acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- PACHECO, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- PAJAK, E. (1993). *Approachs to clinical supervision*. Norwood, Ma Christopher – Gordon , Inc.
- PAPERT, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio d Água.
- PARO, V. H. (1995). *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Expedito Correia e Carlos Alvarez.
- PARSONS, T. (1940). An Analytical Approach to the Theory of Social Stratification, *American Journal of Sociology*.
- PATRÍCIO, M. F. (1991). *Educação pluridimensional e escola cultural*. Évora: AEPEC.
- PATRÍCIO, M. F. (1990). *A Formação de Professores à luz da L.B.S.E*. Lisboa: Texto Editora.
- PATRÍCIO, M. F. (2001). *Escola., Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.
- PATTON, M.Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: California Sage Publications.
- PEREIRA, J. D. (1999). *Portas e Porteiros da Guiné-Bisau*. Tese de Doutoramento. Universidade de São Paulo.
- PEREIRA, P. C. M. (1992). *Elogio da existência, valores e contra valores*. In Manuel Ferreira Patrício (1997) (Org). *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora.
- PÉREZ, M . F. (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: Século XXI de España.
- PÉREZ SERRANO, M. (1981). *La formación práctica del maestro*. Madrid: Escuela Española.

- PERRENOUD, P. (1978). *Entre Jeunes et Adultes : de la Différence au Conflit*. Genève : Service de la Recherche Sociologique, août.
- PERRENOUD, P. (1993). *L'école doit-elle suivre ou anticiper les changements de société ?*, Genève : Services de la recherche sociologique.
- PERRENOUD, P. (1996). *Le travail sur I, habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques de conscience*. In Paquay, L. Altet, M. Charlier, E. e Perrenoud, Ph. (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD, (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto : Porto Alegre.
- PERRENOUD, (2001). *Ensinar : Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre : Artmed.
- PHENIX, P. (1964). *Realms of meaning*. New York : McGraw-Hill.
- PIAGET, J. (1957). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.
- PIAGET, J. (1972). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- PIAGET, J. (1977). *Seis Estudos de Psicologia*: Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PIAGET, J. (1978). *La equilibración de las Estructuras Cognitivas*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- PIRES, A. (1995). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Um estudo dos contextos e processos de formação das novas competências profissionais*. Tese de mestrado não publicada. Universidade Nova de Lisboa.
- PIRES, L. E. (1988). *Lei de Bases dos Sistema Educativo: apresentação e comentário*. Porto: Edições Asa.
- PIRES, L. E. (1988). A Massificação Escolar. In *Revista Portuguesa de Educação. Volume I, nº 1*.
- PIRES, L. E. (1989). *Ensino Recorrente de Adultos. Parecer acerca do Programa de Exeucção: Ensino Recorrente e Extensão Educativa*. Porto: (polic).

- PIRES, L. E. (1993). *Escolas Básicas Integradas , como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: SPCE.
- PIRES, L. E. (1996). *Educação Básica: Reflexões e Propostas*. Porto: SPCE.
- POHLAND, P .; CROSS, J. (1982). Impact of the curriculum on supervision. In T. Sergiovanni (ed.). *Supervision of reaching*. Alexandria. VA: ASCD. Pp. 133-152.
- POIRIER, J. , Valladon-Clapier, S. Raybaut. P. (1995). *Histórias de Vida – Teoria e Prática*. 1ª Edição Portuguesa. Oeiras: Celta Editora.
- POISSON, Y. (1990). *La Recherche qualitative en education*. Québec: Presse de l'Université du Quebec.
- POPPER, K.R. (1975). *Conhecimento objectivo: uma abordagem evolucionária*. Belo Horizonte: Itatiaia.
- POPPER, K.R. (1978). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- POSTIC, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- POURTOIS, J.P.; DESMET, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Porto: Porto Editora.
- POZO, J. (1989). *Teorias cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RANJARD, P. (1989). Enseignement et Formation. Recette pour Steriliser la Formation: La Transformer Enseignement. *Education-Formación*. nº 217-218.
- RATHS, LOUIS & ROTHSTEIN, ARNOLD M. & JONAS, ARTHUR WASSERMANN, SELMA (1977). *Ensinar a pensar: teoria e aplicação*. São Paulo: EPU.
- REATLICK, J., COCKLIN, B. and COOMBE K. (eds) (1999). Learning Communities. In Education. London: Routledge.
- REEVES, Hubert (1981). *Um pouco mais de azul*. Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO, A. (1991). *A Psicologia da Educação na Formação de Educadores*. In As Ciências da Educação em Portugal – situação actual e perspectivas. Porto: Afrontamento/SPCE. p. 609-616.

- RIBEIRO, A . LOPES, A . (1995). *Criando criatividade em contexto escolar: formar e investigar em grupos de projectos*, In *Formação, Saberes profissionais e situações de trabalho*. Volume, I, p. 201-211.
- RIBEIRO, A. LOPES, A. PEREIRA, F. (1995). *Projecto CRIA-SE: Um projecto de investigação em formação*. In *Estado Actual da Investigação na Formação*. Porto: SPCE/Afrontamento. p . 411-416.
- RIBEIRO, A. LOPES, A. (1995). *The Cria-se Project: Creativity and School Improvement*. Comunicação apresentada na Second International Conference on Creative Thinking, realizada em Junho na Universidade de Malta.
- RIBEIRO, A. LOPES, A. (1996). *A Construção de Identidades Profissionais Docentes: “ Começas tu ou começo eu?”*. In *Formação, Saberes profissionais e situações de trabalho*, Volume, I, p . 379-391.
- RIBEIRO DIAS, José (1982a). *Educação de Adultos. Educação Permanente, Evolução do Conceito de Educação*. 3ª Edição, n.º 2, Braga: Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos.
- RIBEIRO DIAS, José (1982b). *Educação de Adultos. A Pessoa e a Comunidade*. 3ª Edição, n.º 3, Braga: Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos.
- RIST; G. (1996). *Le Développement – Histoire d, une Croyance Occidentale*. Paris : Presses de SCPO.
- RODRIGUES, A .; ESTEVES, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto : Porto Editora.
- RODRIGUÈS DIÉGUEZ, J. L. (1980). *Didáctica Geral*. Madrid : Kapelusz.
- ROGERS. J. (1974). *Ensino de Adultos*. Direcção Geral da Educação Permanente. Editorial Pórtico Lisboa.
- ROGERS, K. (1977). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores
- ROKEACH, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free-Press.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Os professores a gestão do currículo ? Perspectivas e práticas em análise*. Porto : Porto Editora.
- ROSE, D. (1990). *Living the Ethnographic Life*. Londres: Sage.

- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'École*. Paris: Casterman.
- ROSSER, E. and HARRÉ, R. (1976). 'The meaning of disorder' in Hammersley, M. and Woods, P. (eds) *The Process os Schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.
- ROSTAND, Jean (1968). *El hombre*. Madrid: Alianza.
- SÁ-CHAVES, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, I. (1999). *Supervisão: Concepções e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SACRISTÁN, G. (1991). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores* In *Profissão professor*, António Nóvoa (Org). Porto: Porto Editora.
- SACRISTÁN, G. (1988). *El Currículum: Uma Reflexion sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- SALZILLO, F. & VAN FLEET, A. (1977). *Journal of Teacher Education*, Student teaching and teacher education: A sociological model for change.
- SANJURJO, L.; VERA, M. (1994). *Aprendizaje Significativo y Enseñanza en los Niveles Medio y Superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- SANTOS, B. S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência (Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática)*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, João dos (1988). *A casa da Praia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, S. A. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.
- SARAMAGO, José (1998). *Ensaio Sobre a Cegueira*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SARMENTO, M. J. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições Asa.
- SARMENTO, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores: Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- SAVATER, Fernando (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.

- SCHÖN, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. In Peter, P. Grimmett and Galen, and Erickson (eds.), *Reflection in teacher education*. New York:
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco. C. A : Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos-hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SEARLE, C. (1998). *None But Our Words: Critical literacy in classroom and community*. Buckingham: Open University Press.
- SENTHOUSE, L. (1987). *Um concepto de investigación del "curriculum", el profesor y el arte de enseñar*. In J. Rudduck e D. Hopkins (Eds). *La investigación como base de enseñanza*.
- SENTHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- SERGIOVANNI, T. ; STARRAT, R. (1988). *Supervision: human perspectives 4ªed*. New York: MacGraw-Hill.
- SHORT, G. and CARRINGTON, B. (1987). 'Towards and anti-racist initiative in the all-white primary school: a case study'. In A. Pollard (ed.) *Children and their Primary Schools*. Lewes: Falmer Press.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational research*,5, p . 4-14.
- SIKES, P. (1985). *The Life Cycle of the Teacher*. In s. J. Ball and I. F Goodson (eds.). *Teachers lives and careers*. London: falmer Press.
- SILVA, A . S. (1990). *Educação de Adultos: Educação para o Desenvolvimento*. Edições Asa.
- SILVA JUNIOR, C. A. (1990). *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados.
- SILVA, Maria Isabel R. L. da e Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA, M. L. (1997). *A docência é uma ocupação ética*. In Maria Teresa Estrela, (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SIMÕES, A . (1996) (coord.) *Educação de Adultos em Portugal. Situações e Perspectivas*. Actas das Jornadas Abril 1994. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Universidade de Coimbra.
- SIMÕES, A . (1999). A Educação dos Idosos: Uma Tarefa Prioritária. In *Revista portuguesa de Educação*. 12 (2). pp. 07-27.
- SKINNER, B. F. (1972). *Beyond freedom & dignity*. New York: Bantam Books.
- SKINNER, B. F. (1972). *Cummulative record: A selection of papers (3ªed.)*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice- Hall.
- SMYTH, W. J. (1989). Developing and sustaining critical rlection in teacher. *Journal of Teacher Education* , 40 pp. 2-9.
- SOUSA, J. & FINO , C. (2001). As Tic abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, Volume I. pp. 371-381. Braga: Universidade do Minho.
- SOUSA, J. M. (2000). Que formação de professores? In *Tribuna da Madeira*. p .14-15.
- SOUSA, J. M. (2000). *O professor como Pessoa*. Porto: Edições Asa.
- SOUSA, J.M. (2001). Professor: uma Profissão? O papel da instituição formadora. In *Tribuna da Madeira*. p. 13-16.
- SPARKS, D. e LOUKS-HORSLEY, S. (1990). Models of taff development. In W. R. Houston (Ed), *Handbook of Research on Teacher education*. New York: Macmillan.
- SPRINTHALL, NORMAN et SPRINTHAL (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- SPRINTHALL, N. ; THIES-SPRINTHAL, I. (1983). N.S.S.E. Yearbook, The teacher as a learner: A cognitive development view.
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- STRALMMEYER, F. (1956). *Teacher education for a free people. Issues and problems in teacher education*. American Association of Colleges for Teacher Education.

- TAYLOR, P. (1970). *How teachers plan their courses. Studies in curriculum planning*. Londres: NFER.
- TEODORO, A. (Org) (2001). *Educar, Promover, Emancipar: Os Contributos de Paulo Freire para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- TEODORO, A. (1995). Construindo a Escola Democrática Através do Campo da Recontextualização pedagógica . In *Educação Sociedade & Culturas*, 1. Pp. 7-28.
- TEODORO, A. (1994). *Política Educativa em Portugal: educação desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora.
- TOCHON, F. V. (1993). *L, enseignant expert*. Paris: Editions Nathan.
- TOFFLER, A. (1970). *Choque do futuro*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- TOM, A. (1980). Teachers College Record. The Reform of teacher education through research.
- TORRÃO, A. P. (1993). *Escola Básica Integrada: Modalidades Organizacionais para a Escola Básica de Nove Anos*. Porto: Porto Editora.
- TROYNA, B. and HATCHER, R. (1993). *Racism in Children's Lives*. London: Routledge.
- TURNER, V.W. (1969). *The Ritual Process*. London: Routledge and Kegan Paul.
- TYLER, R. W. (1978). *Princípios Básicos do Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- TYLER, W. (1991). *Organización escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid: Ediciones Morata (trad. esp.).
- UMBERTO, Eco (1977). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. 2ª Edição, Lisboa: Editorial Presença.
- VALA, J. (1986). *A Análise de Conteúdo*. In Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- VAN DER MAREN, J. M. SKA, B. (1975). Effects différentiels de la présentation des critères en micro.enseignement. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 2-3.

- VAN MANEN, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical
Curriculum Inquiry, 6, p . 207-228.
- VIEIRA, Flávia (1993) *Supervisão (Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores)*. Lisboa: Edições Asa.
- VIEIRA, Margarida Magalhães (s.d.), *Voz e relação educativa*. Lisboa: Afrontamento.
- VIGOTSKY, L. (1977). *Aprendizagem e desenvolvimento e intelectual em idade escolar*. In Luria . A . Leontiev, A e Vigotsky, L. *Psicologia e Pedagogia I*. Lisboa: Estampa.
- VIOR, S. (1998). Conservadurismo y Formación de Maestros. In *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires: La Tinta. Año XVI Nº 25.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- WEBER, E. (1976). *Estilos de Educaciones*. Barcelona: Herder.
- WILSON, S. SHULMAN, L. Y RICHART, A . (1987). 150 different ways of
Calderead, J. (Ed.). *Exploring teachers thinking*. Londres. Cassell Education.
- WOODS, P (1987). *La escuela por dentro de la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- WOODS, P (1991). *Aspectos sociais da criatividade do professor*, In: Nóvoa, A. (Ed.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora
- ZABALZA, M. A . (1992). *Diários de Aula – Contributo para o estudo dos Dilemas práticos dos professores*, Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, B. M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições Asa.
- ZABALZA, B. M. (1990). *La didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo*. In A . Medina e M. L. Sevilhano (Eds.). *Didáctica*. Madrid.
- ZEICHNER, K. (1980). *Myths and realites:field basead experiences In preservice techer education*. In: *Journal of de Teacher Education*, 31.

- ZEICHNER, K. e Tabacknick, B. (1981). *Are the effects of university teacher education washed out by school experiences?* Journal of de Teacher Education, 32, pp. 7-11.
- ZEICHNER, K. (1992). *Novos caminhos para a practicum: uma perspectiva para os anos 90.* In A . Nóvoa (Eds.). *Os professores e a sua formação.*
- ZEICHNER, K. e LISTON, D. (1987). *Teaching Students Teachers to Reflect.* *Harvard Educational Review*, 57(1) pp. 23-48.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.* Lisboa: Educa.
- ZOLL, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne – essai sur les mutations socio-culturelles.* Paris: Éditions Aimé.

PUBLICAÇÕES

- ANEFA (2000). *Aprender com Autonomia.* Lisboa: ANEFA. 50 p.
- ANEFA (2000). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção:* Lisboa: ANEFA. 24p.
- ANEFA (2000). *Materiais de Balanço de Competências para os Cursos EFA.* Lisboa: ANEFA. (Documentos escrita e audiovisual).
- ANEFA (2001) 1ª ed. *S@ber + :Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos 1999-2006, Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos,* Lisboa: ME/MTS.
- ANEFA (2001). *Aprendizagem ao Longo da Vida,* Lisboa: Cadernos S@ber +.
- ANEFA (2001). *Diário da República – Colectânea de Legislação:* Lisboa.
- ANEFA (2001). *Referencial de Competências – Chave – Educação e Formação de Adultos – Fichas da Trabalho.* Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2002). *Colectânea de Legislação – Actualização.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ANEFA (2002). *Comunidades de Prática.* Lisboa: ANEFA.

- ANEFA (2002). Referencial de Competências – Chave – Educação e Formação de Adultos, Lisboa: ANEFA.
- CNE (1990). *Pareceres e Recomendações*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- CRSE (1988). *Documentos Preparatórios*. Lisboa: GEP/ME.
- GEP (1986). *Análise da Situação-Programas*. Lisboa: GEP/ME.
- GUIA, U. MADEIRA. (2001). Guia UMA. Madeira: Edição Universidade da Madeira.
- Ministério da Educação (1998). **EDUCAÇÃO, INTEGRAÇÃO, CIDADANIA** Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico: Editorial do ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2000). Educação para Todos – Uma Mudança em Construção, Cadernos PEPT 2000 – Programa de Educação par Todos.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (1996). *Funções, Estilos, Parceiros e Lugares da Educação Extra Escolar*. Lisboa: ME/DEB. Col. Educação /Formação. Caderno nº 1.59 p.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (1996). *Leitura e Animação da Leitura*. Lisboa: ME/DEB. Col. Educação/Formação . Caderno nº 2.101 p.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (1997). *Mutações Sociais , Mentalidades, Comportamentos..* Lisboa: ME/DEB. Col. Educação/Formação . Caderno nº 3.45 p.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2000). *A Integração Sociocultural dos Jovens, no Âmbito do Ensino Recorrente. Estudo de 1999. PRODEP II - Medida 3 – Acção 3.3*. Lisboa : ME/DEB. 102 p.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2000). *Ensino Recorrente. Catálogo Eventos 1994-1999 – PRODEP - Acção 3.3*. Lisboa: ME/DEB. 183 p.
- Ministério da Educação/Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (1999). *Relatório sobre Educação para Todos – Balanço do ano 2000*. Lisboa.

- Ministério da Educação. (1990). Conferência Mundial sobre Educação para Todos-*Declaração sobre a Educação para Todos- Quadro de Acção para responder às necessidades de Educação Básica.*
- Ministério da Educação/ Ministério do Trabalho e da Solidariedade. (1998). *Carta Magna. Educação e Formação ao Longo da Vida.*
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade 2000. *Plano Nacional de Emprego 2000. Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego.* Lisboa: Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento. 237 p.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade (1999). *Plano Nacional de Emprego 1999. Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego.* Lisboa: Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento. 276 p.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Departamento para os Assuntos do Fundo Social Europeu (1999). *Execução Física das Acções Co-Financiadas pelo FSE em 1998.* Lisboa MTS/DAFSE. (Informação nº 19/DIR/99, de 20 de Julho).
- OCDE (1989). *As escolas e a qualidade.* Porto: Edições Asa.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade.* 1ª edº. Trad. Mário José Pinto, Porto: Edições Asa.
- PNAEBA (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Bases de Adultos – Relatório Síntese,* Lisboa: ME/DGEP.
- UNESCO (1980). *O educador e a abordagem sistémica,* Lisboa: Edições Estampa.
- UNESCO (1982). *Para uma Política de Educação em Portugal.* Lisboa: Livros Horizonte. *O educador e a abordagem sistémica,* Lisboa: Edições Estampa
- UNESCO (1986). *Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos.* In: *Pensar Educação* nº 14. Lisboa: MEC/DGEA. pp. 5-65.
- UNESCO (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos.* Hamburgo 1997. *Declaração Final e Agenda para o Futuro.* Lisboa: ME. p.62.

Sites

Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho

<http://www.uea.uminho.pt>

Universidade do Minho

<http://www.uminho.pt>

Biblioteca da Universidade do Minho

SDUM – Serviços de Documentação da Universidade do Minho.

<http://sgib.sdum.uminho.pt:9000/ALEPH>

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

<http://www.anefa.pt>

Biblioteca Nacional

<http://www.sirius.bn.pt/sirius/sirius.exe>

<http://www.bnpt>

Ministério da Educação

<http://www.deb.min-edu.pt/EnsinoRecorrente>

Instituto Nacional de Estatística da Madeira

<http://www.ine.pt>

Evolução Recente das Outras Políticas Comunitárias

<http://europa.eu.int/scadplus/scad>

<http://www.europarl.eu.int/factsheets/default>

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo 1 – Guião das Entrevistas - aos Coordenadores do Ensino Recorrente.....	1
Anexo 2 – Guião das Entrevistas - aos Professores do Ensino Recorrente.....	5
Anexo 3 – Guião das Entrevistas - aos Alunos Finalistas da U. da Madeira.....	9
Anexo 4 – Índice de Quadros: - Centro Paroquial de Santa Cecília Funchal.....	13
Anexo 5 – Índice de Quadros: (Escolas) - Concelho de Câmara de Lobos.....	14
Anexo 6 – Índice de Quadros: (Escolas) – Concelho de Funchal.....	15
Anexo 7 – Índice de Quadros: (Escolas) – Concelho de Machico.....	16
Anexo 8 – Índice de Quadros: (Instituições) – Concelho de Funchal.....	17
Anexo 9 – Índice de Quadros: (Instituições) – Concelho de Câmara de Lobos.....	24
Anexo 10 – Índice de Quadros: (Escolas) – Concelho da Calheta.....	26
Anexo 11 – Índice de Quadros: (Escolas) – Concelho de Santana.....	28
Anexo 12 – Índice de Quadros: (Escolas) – Concelho de Santa Cruz.....	29
Anexo 13 – Índice de Quadros: (Escolas) – Concelho da Ribeira Brava.....	30
Anexo 14 – Índice de Quadros: (Escolas) – Concelho de Porto Santo.....	32
Anexo 15 – Índice de Quadros: (Escolas) – Concelho da Ponta do Sol.....	33
Anexo 16 – Índice de Quadros: (Escolas) – Concelho de São Vicente.....	34
Anexo 17 – Índice de Gráfico: (Formandos) – Por Concelho.....	35
Anexo 18 – Índice de Gráfico: (Formandos) – Por Sexo.....	36
Anexo 19 – Índice de Gráfico: (Formandos) – Por Grupos Etários.....	37
Anexo 20 – Índice de Gráfico: (Formandos) – Por Níveis de Conhecimento.....	38
Anexo 21 – Organograma do Sistema Educativo.....	39
Anexo 22 – Glossário.....	40

ANEXO 1 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS COORDENADORES DO ENSINO RECORRENTE

I- TEMA

O Desenvolvimento Profissional dos Professores que leccionam a Coordenação no Ensino Básico Recorrente, o seu posicionamento e representações pertinentes com este nível de Ensino.

As Orientações Conceptuais (Modelos de Supervisão Pedagógica) e a Formação Inicial de Professores ou Formação Contínua.

Ao nível do Ensino Recorrente levantamento das áreas prioritárias de necessidades de formação docente.

I. OBJECTIVOS GERAIS:

1. Obter elementos sobre o percurso de vida profissional dos coordenadores do 1º Ciclo do Ensino Recorrente;
2. Compreender o modo como a formação inicial influencia o percurso profissional do professor enquanto docente do 1º Ciclo do Ensino Recorrente;
3. Compreender o modo como a vida pessoal, familiar e social influencia o percurso profissional do professor;
4. Compreender o modo como as realidades sócio-educativas são determinantes e influenciam os professores e os alunos adultos;
5. Compreender as implicações da vida profissional na vida pessoal, familiar e social do professor isto é, a sua capacidade para a: tolerância à frustração; assertividade, afectos/sentimentos; emoções (ansiedades e stress); auto-conhecimento, auto-estima, empatia; pensamento crítico; autenticidade; abertura à inovação; autonomia,

expectativas em relação às aprendizagens dos adultos, relação pedagógica; andragogia e pedagogia; relação pedagógica.

6. Obter elementos sobre as orientações conceptuais (Modelos de Supervisão Pedagógica).
7. Recolher uma listagem das áreas prioritárias no que respeita às necessidades de formação docente, sentidas ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.
8. Sugerir possíveis alterações na formação inicial de professores e ao nível do Ensino Recorrente.

QUESTÕES

- 1-Poderia descrever-nos um pouco a sua vida profissional enquanto Coordenadora do 1º Ciclo do Ensino Recorrente?
- 2-As decisões da sua vida profissional foram algures influenciadas pelos processos de formação inicial ou desenvolveram-se no interior do seu espaço profissional? Como?
- 3-De que forma a sua vida familiar e social contribuiu para a sua formação profissional?
- 4-Que momentos foram mais significativos (incidentes críticos) profissionalmente e foram determinantes na sua actividade de coordenadora e na sua formação como pessoa?
- 5-De que forma as realidades sócio-educativas são determinantes e influenciam os professores e os alunos- adultos? Poderia referir-nos as suas ideias face à Supervisão Pedagógica, a alguns dos seus modelos?
- 6- Poderia descrever-nos na sua opinião quais são as necessidades de formação docente pertinentes com o Ensino Recorrente?
- 7-Se tivesse que sugerir alguma mudança no Sistema Educativo que sugestões apresentaria como pertinentes para a formação inicial e o Ensino Recorrente?

Estrutura esquemática do Guião dos Coordenadores

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	Objectivos específicos	<u>Observações</u>
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Informar nas suas linhas gerais, do nosso objectivo de investigação - Solicitação de ajuda dos coordenadores, pois os contributos prestados são essenciais para o êxito do trabalho de investigação. - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas. 	

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	Observações
PERCURSO DE VIDA PROFSSIONAL	Passagem pelo Ensino Básico, Secundário e Universitário		
	Cargos Desempenhados Coordenação		
	Participação na Gestão Escolar		
	Participação na Comissão de Formação de Professores		

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	Observações
POSICIONAMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	Formação inicial		
POSICIONAMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O ENSINO RECORRENTE	Dimensão pessoal		
	Dimensão científica		
	Dimensão pedagógica		
	Ambiente de trabalho		
SATISFAÇÃO / INSATISFAÇÃO DOCENTE	<i>Feedback</i> à prática lectiva		
	Avaliação Expectativas		
	Sugestões de Alteração no Sistema Educativo		

ANEXO 2 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS PROFESSORES DO ENSINO RECORRENTE

II –TEMA

O Desenvolvimento Profissional dos Professores que leccionam o no Ensino Básico Recorrente, o seu posicionamento e representações pertinentes com este nível de Ensino.

As Orientações Conceptuais (Modelos Pedagógicos) na Formação Inicial de Professores ou Formação Contínua.

Ao nível do Ensino Recorrente levantamento das áreas prioritárias de necessidades de formação docente.

II. OBJECTIVOS GERAIS:

- 1-Obter elementos sobre o percurso de vida profissional dos professores do 1º Ciclo do Ensino Recorrente;
- 2-Compreender o modo como a formação inicial influencia o percurso profissional do professor enquanto docente do 1º Ciclo do Ensino Recorrente;
- 3-Compreender o modo como a vida pessoal, familiar e social influencia o percurso profissional do professor;
- 4-Compreender o modo como as realidades sócio-educativas são determinantes e influenciam os professores e os alunos adultos;
- 5-Compreender as implicações da vida profissional na vida pessoal, familiar e social do professor isto é, a sua capacidade para a: tolerância à frustração; assertividade, afectos/sentimentos; emoções (ansiedades e stress); auto-conhecimento, auto-estima, empatia; pensamento crítico; autenticidade; abertura à inovação; autonomia, expectativas em relação às aprendizagens dos adultos, relação pedagógica; andragogia e pedagogia; relação pedagógica.

- 6-Obter elementos sobre as orientações conceptuais (Modelos de Formação de Professores).
- 7-Recolher uma listagem das áreas prioritárias no que respeita às necessidades de formação docente, sentidas ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.
- 8- Sugerir possíveis alterações na formação inicial de professores e ao nível do Ensino Recorrente.

QUESTÕES

- 1-Poderia descrever-nos um pouco a sua vida profissional enquanto professora do 1º Ciclo do Ensino Recorrente?
 - 2-As decisões da sua vida profissional foram algures influenciadas pelos processos de formação inicial ou desenvolveram-se no interior do seu espaço profissional? Como?
 - 3-De que forma a sua vida familiar e social contribuiu para a sua formação profissional?
 - 4-Que momentos foram mais significativos (incidente críticos) profissionalmente e foram determinantes na sua actividade de coordenadora e na sua formação como pessoa?
 - 5-De que forma as realidades sócio-educativas são determinantes e influenciam os professores e os alunos- adultos?
- (Recolher dados sobre as esferas de influência da prática pedagógica do professor; a sua relação pedagógica; psicologia da Aprendizagem do Adulto; filosofia e história de Educação de Adultos; Fundamentos teóricos das metodologias e didácticas das aprendizagens dos adultos numa perspectiva de construção do conhecimento...)
- 6- Poderia descrever-nos na sua opinião quais são as necessidades de formação docente pertinentes com o Ensino Recorrente?
 - 7-Se tivesse que sugerir alguma mudança no Sistema Educativo que sugestões apresentaria como pertinentes para a formação inicial e o Ensino Recorrente?

Estrutura esquemática do Guião dos Professores

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	Objectivos específicos	<u>Observações</u>
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Informar nas suas linhas gerais, do nosso objectivo de investigação - Solicitação de ajuda dos professores, pois os contributos prestados são essenciais para o êxito do trabalho de investigação. - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas. 	

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	Observações
PERCURSO DE VIDA PROFISSIONAL	Passagem pelo Ensino Básico, Secundário e Universitário		
	Cargos Desempenhados		
	Participação na Gestão Escolar		
	Participação na Comissão de Formação de Professores		

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	Observações
POSICIONAMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	<p>Formação inicial Identificar as dimensões da formação que deverão ser desenvolvidas nos contextos de ensino/aprendizagem de adultos.</p> <p>Referir a importância da componente teórica e prática na formação inicial de professores</p>		
POSICIONAMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O ENSINO RECORRENTE	Dimensão pessoal		
	Dimensão Científica		
	Dimensão Pedagógica		
	Ambiente de trabalho		
	<i>Feedback</i> à prática lectiva		
	SATISFAÇÃO / INSATISFAÇÃO DOCENTE	<p>Avaliação</p> <p>Expectativas</p> <p>Sugestões de Alteração no Sistema Educativo</p>	

ANEXO 3 - GUIÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA

(FUTUROS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)

III- TEMA

As Representações dos futuros Professores em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

Ao nível do Ensino Recorrente levantamento das áreas prioritárias de necessidades de formação docente.

III. OBJECTIVOS GERAIS:

- 1-Obter elementos sobre o percurso de vida académica dos futuros professores;
- 2-Compreender o modo como a formação inicial influencia o percurso profissional do professor enquanto docente do 1º Ciclo do Ensino Recorrente;
- 3-Compreender o modo como as realidades sócio-educativas são determinantes e influenciam os professores e os alunos adultos;
- 4-Recolher uma listagem das áreas prioritárias no que respeita às necessidades de formação docente, na hipótese destes futuros professores serem colocados no 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.
- 5-Sugerir possíveis alterações na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

QUESTÕES

- 1-Poderiam descrever-nos um pouco o vosso percurso académico ?
- 2-De que forma a vida familiar e social contribuiu para a vossa formação profissional?
- 3-De que forma as realidades sócio-educativas são determinantes e influenciam os professores e os alunos- adultos?
- 4-Poderiam descrever-nos na vossa opinião quais são as necessidades de formação docente pertinentes com o Ensino Recorrente?
- 5-Se tivessem que sugerir alguma mudança no Sistema Educativo que sugestões apresentariam como pertinentes para a formação inicial e o Ensino Recorrente?

Estrutura esquemática do Guião dos Futuros Professores

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	Objectivos específicos	<u>Observações</u>
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Informar nas suas linhas gerais, do nosso objectivo de investigação - Solicitação de ajuda dos futuros professores, pois os contributos prestados são essenciais para o êxito do trabalho de investigação. - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas. 	

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	Observações
PERCURSO DE VIDA PROFISSIONAL	Passagem pelo Ensino Básico, Secundário e Universitário		
	Cargos Desempenhados		
	VIDA ACADÉMICA		
	OUTROS		

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	Observações
REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	Formação inicial		
REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O	Dimensão pessoal		
	Dimensão científica		
	Dimensão pedagógica		
	Ambiente de trabalho		

ENSINO RECORRENTE SATISFAÇÃO / INSATISFAÇÃO DOCENTE	<i>Feedback</i> à prática lectiva		
	Avaliação dos Formandos		
	Expectativas Sugestões de Alteração no Sistema Educativo		

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE – ANO LECTIVO 2002/2003
CENTRO SOCIAL E PAROQUIAL DE STª CECÍLIA

Quadro I – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por sexo

Escolas/Cursos	H	M	Total
Centro Social e Paroquial Stª Cecília 1	-	13	13
Centro Social e Paroquial Stª Cecília 2	-	13	13
Total	-	26	26

Quadro II – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandas matriculadas segundo o nível de conhecimentos

Escolas/Cursos	Nível de Conhecimentos					
	Total	I	II	III	M/C	N/ Resp
Centro Social e Paroquial Stª Cecília 1	13	6	3	2	2	-
Centro Social e Paroquial Stª Cecília 2	13	6	6	1	-	-
Total	26	12	9	3	2	-

Quadro III - 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandas matriculadas por grupos etários

Grupos Etários	Total
15-19	1
20-24	-
25-29	-
30-34	4
35-39	4
40-44	8
45-49	2
50-54	3
55-59	2
60-64	-
65-69	2
70-74	-
75-79	-
N/ Resp	-
Total	26

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE – ANO LECTIVO 2002/2003
CONCELHO CÂMARA DE LOBOS

Quadro I – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por sexo

Escolas/Cursos	H	M	Total	% H	% M
EB1/PE de Câmara de Lobos 1	-	4	4	-	100
EB1/PE de Câmara de Lobos 2	1	3	4	25	75
EB1/PE de Câmara de Lobos 3	-	5	5	-	100
EB1/PE de Seara Velha, Curral das Freiras	2	10	12	16,7	83,3
EB1/PE do Estreito de Câmara de Lobos	-	7	7	-	100
EB1/PE da Vargem, Estreito de Câmara de Lobos	6	7	13	46,2	53,8
EB1/PE do Jardim da Serra	2	2	4	50	50
EB1/PE do Foro, Jardim da Serra	2	6	8	25	75
EB1/PE Fontainhas, Quinta Grande	4	8	12	33,3	66,7
EB1/PE do Covão, Estreito de Câmara de Lobos	2	4	6	33,3	66,7
EB1/PE da Marinheira, Estreito de Câmara de Lobos	4	5	9	44,4	55,6
Total	23	61	84	27,4	72,6

Quadro II – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados segundo o nível de conhecimentos

Escolas/Cursos	Nível de Conhecimentos					
	Total	I	II	III	M/C	N/Resp
EB1/PE de Câmara de Lobos 1	4	-	4	-	-	-
EB1/PE de Câmara de Lobos 2	4	2	-	2	-	-
EB1/PE de Câmara de Lobos 3	5	4	1	-	-	-
EB1/PE de Seara Velha, Curral das Freiras	12	6	2	-	4	-
EB1/PE do Estreito de Câmara de Lobos	7	3	3	1	-	-
EB1/PE da Vargem, Estreito de Câmara de Lobos	13	8	1	3	1	-
EB1/PE do Jardim da Serra	4	2	-	1	1	-
EB1/PE do Foro, Jardim da Serra	8	3	5	-	-	-
EB1/PE Fontainhas, Quinta Grande	12	6	3	3	-	-
EB1/PE do Covão, Estreito de Câmara de Lobos	6	3	1	1	1	-
EB1/PE da Marinheira, Estreito de Câmara de Lobos	9	3	1	3	1	1
Total	84	40	21	14	8	1

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE - ANO LECTIVO 2002/2003

CONCELHO DO FUNCHAL

Quadro I - 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por sexo

Escolas/Cursos	H	M	Total	% H	% M
EB1/PE da Ladeira	3	5	8	37,5	62,5
EB1/PE da Nazaré 1	7	6	13	53,8	46,2
EB1/PE da Nazaré 2	6	5	11	54,5	45,5
EB1/PE da Carreira (Diurno)	4	13	17	23,5	76,5
EB1/PE da Carreira (Nocturno)	12	4	16	75	25
EB1/PE do Galeão	-	6	6	-	100
EB1/PE do Lombo Segundo	2	11	13	15,4	84,6
Total	34	50	84	40,5	59,5

Quadro II - 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados segundo o nível de conhecimento

Escolas/Cursos	Nível de Conhecimentos					
	Total	I	II	III	M/C	S/ Resp
EB1/PE da Ladeira	8	4	3	1	-	-
EB1/PE da Nazaré 1	13	9	1	-	1	2
EB1/PE da Nazaré 2	11	4	6	-	1	-
EB1/PE da Carreira (Diurno)	17	7	6	3	1	-
EB1/PE da Carreira (Nocturno)	16	7	5	2	2	-
EB1/PE do Galeão	6	3	3	-	-	-
EB1/PE do Lombo Segundo	13	3	6	1	3	-
Total	84	37	30	7	8	2

Quadro III - 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos por grupos etários e sexo

Grupos Etários	H	M	Total
15-19	5	1	6
20-24	5	3	8
25-29	4	1	5
30-34	4	4	8
35-39	4	9	13
40-44	8	4	12
45-49	1	-	1
50-54	1	5	6
55-59	1	3	4
60-64	1	4	5
65-69	-	8	8
70-74	-	3	3
75-79	-	4	4
N/Resp	-	1	1
Total	34	50	84

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE – ANO LECTIVO 2002/2003
CONCELHO MACHICO

Quadro I – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por sexo

Escolas/Cursos	H	M	Total	% H	% M
EB1/PE do Caniçal	2	11	13	15,4	84,6
EB1/PE DE Machico	-	11	11	-	100
Total	2	22	24	8,3	91,7

Quadro II – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados segundo o nível de conhecimentos

Escolas/Cursos	Nível de Conhecimentos					
	Total	I	II	III	M/C	N/ Resp
EB1/PE do Caniçal	13	1	4	5	3	-
EB1/PE DE Machico	11	6	2	-	2	1
Total	24	7	6	5	5	1

Quadro III – 1º ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por grupos etários e sexo

Grupos Etários	H	M	Total
15-19	1	-	1
20-24	-	1	1
25-29	-	1	1
30-34	-	1	1
35-39	-	2	2
40-44	-	1	1
45-49	-	1	1
50-54	-	1	1
55-59	-	1	1
60-64	-	3	3
65-69	-	4	4
70-74	-	-	-
75-79	-	1	1
N/ Resp	1	5	6
Total	2	22	24

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE – ANO LECTIVO 2002/2003
FUNCHAL -INSTITUIÇÕES

Quadro I – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por sexo

Instituições	H	M	Total	% H	% M
Lar do Vale Formoso, Sta Luzia	1	12	13	7,7	92,3
Lar Sta Isabel - Santa Casa da Misericórdia do Funchal	1	10	11	9,1	90,9
Casa de Saúde Câmara Pestana 1	-	21	21	-	100
Casa de Saúde Câmara Pestana 2	-	19	19	-	100
Casa de Saúde Câmara Pestana 3	-	20	20	-	100
Casa de Saúde São João de Deus	20	-	20	100	-
Lar de Sta Isabel, Monte	1	6	7	14,3	85,7
Lar da Bela Vista, S. Gonçalo	8	11	19	42,1	57,9
Total	31	99	130	23,8	76,2

Quadro II – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados segundo o nível de conhecimentos

Instituições	Nível de Conhecimentos					
	Total	I	II	III	M/C	N/ Resp
Lar do Vale Formoso, Sta Luzia	13	5	-	3	5	-
Lar Sta Isabel - Santa Casa da Misericórdia do Funchal	11	3	2	2	4	-
Casa de Saúde Câmara Pestana 1	21	9	6	4	2	-
Casa de Saúde Câmara Pestana 2	19	10	8	1	-	-
Casa de Saúde Câmara Pestana 3	20	16	4	-	-	-
Casa de Saúde São João de Deus	20	-	-	-	-	20
Lar de Sta Isabel, Monte	7	3	1	3	-	-
Lar da Bela Vista, S. Gonçalo	19	14	4	1	-	-
Total	130	60	25	14	11	20

Quadro III - 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por grupos etários e sexo

Grupos Etários	H	M	Total
15-19	-	-	-
20-24	-	-	-
25-29	-	2	2
30-34	-	3	3
35-39	-	6	6
40-44	1	12	13
45-49	-	9	9
50-54	-	10	10
55-59	-	4	4
60-64	-	6	6
65-69	1	4	5
70-74	2	11	13
75-79	2	10	12
80-84	2	9	11
> 85	2	3	5
N/ Resp	21	10	31
Total	31	99	130

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE – ANO LECTIVO 2002/2003

PATRONATO NOSSA SENHORA DAS DORES

Quadro I – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandas matriculadas

Escolas/Cursos	Total
Patronato Nossa Senhora das Dores 1	9
Patronato Nossa Senhora das Dores 2	7
Patronato Nossa Senhora das Dores 3	9
Patronato Nossa Senhora das Dores 4	8
Patronato Nossa Senhora das Dores 5	12
Patronato Nossa Senhora das Dores 6	13
Patronato Nossa Senhora das Dores 7	8
Patronato Nossa Senhora das Dores 8	9
Patronato Nossa Senhora das Dores 9	9
Patronato Nossa Senhora das Dores 10	7
Patronato Nossa Senhora das Dores 11	7
Patronato Nossa Senhora das Dores 12	8
Patronato Nossa Senhora das Dores 13	9
Patronato Nossa Senhora das Dores 14	9
Patronato Nossa Senhora das Dores 15	13
Patronato Nossa Senhora das Dores 16	12
Total	149

Quadro II – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandas matriculadas segundo o nível de conhecimentos

Escolas/Cursos	Nível de Conhecimentos					
	Total	I	II	III	M/C	N/ Resp
Patronato Nossa Senhora das Dores 1	9	9	-	-	-	-
Patronato Nossa Senhora das Dores 2	7	7	-	-	-	-
Patronato Nossa Senhora das Dores 3	9	9	-	-	-	-
Patronato Nossa Senhora das Dores 4	8	8	-	-	-	-
Patronato Nossa Senhora das Dores 5	12	12	-	-	-	-
Patronato Nossa Senhora das Dores 6	13	13	-	-	-	-
Patronato Nossa Senhora das Dores 7	8	-	8	-	-	-
Patronato Nossa Senhora das Dores 8	9	-	9	-	-	-
Patronato Nossa Senhora das Dores 9	9	-	-	9	-	-
Patronato Nossa Senhora das Dores 10	7	-	-	7	-	-
Patronato Nossa Senhora das Dores 11	7	-	-	7	-	-
Patronato Nossa Senhora das Dores 12	8	-	-	8	-	-
Patronato Nossa Senhora das Dores 13	9	-	-	9	-	-
Patronato Nossa Senhora das Dores 14	9	9	-	-	-	-
Patronato Nossa Senhora das Dores 15	13	-	13	-	-	-
Patronato Nossa Senhora das Dores 16	12	-	12	-	-	-
Total	149	67	42	40	-	-

Quadro III – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandas matriculadas por grupos etários

Grupos Etários	Total
15-19	1
20-24	5
25-29	7
30-34	8
35-39	11
40-44	11
45-49	9
50-54	6
55-59	17
60-64	21
65-69	26
70-74	14
75-79	10
80-84	2
85-89	1
N/ Resp	-
Total	149

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE – ANO LECTIVO 2002/2003

TOTAL CONCELHO FUNCHAL

Quadro I – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Nº de cursos e formandos matriculados

FUNCHAL	Cursos	H	M	Total	% H	% M
Escolas	7	34	50	84	40,5	59,5
IPSS	8	31	99	130	23,8	76,2
Patronato	16	-	149	149	-	100
Total	31	65	298	363	17,9	82,1

Quadro II – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados segundo o nível de conhecimento

FUNCHAL	Total	Nível de Conhecimentos				
		I	II	III	M/C	N/ Resp
Escolas	84	37	30	7	8	2
IPSS	130	60	25	14	11	20
Patronato	149	67	42	40	-	-
Total	363	164	97	61	19	22

Quadro III – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados do sexo masculino por grupos etários

Grupos Etários	Escolas	IPSS	Total
15-19	5	-	5
20-24	5	-	5
25-29	4	-	4
30-34	4	-	4
35-39	4	-	4
40-44	8	1	9
45-49	1	-	1
50-54	1	-	1
55-59	1	-	1
60-64	1	-	1
65-69	-	1	1
70-74	-	2	2
75-79	-	2	2
80-84	-	2	2
> 85 anos	-	2	2
N/ Resp	-	21	21
Total	34	31	65

Quadro IV – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados do sexo feminino por grupos etários

Grupos Etários	Escolas	IPSS	Patronato	Total
15-19	1	-	1	2
20-24	3	-	5	8
25-29	1	2	7	10
30-34	4	3	8	15
35-39	9	6	11	26
40-44	4	12	11	27
45-49	-	9	9	18
50-54	5	10	6	21
55-59	3	4	17	24
60-64	4	6	21	31
65-69	8	4	26	38
70-74	3	11	14	28
75-79	4	10	10	24
80-84	-	9	2	11
> 85 anos	-	3	1	4
N/ Resp	1	10	-	11
Total	50	99	149	298

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE – ANO LECTIVO 2002/2003

TOTAL CONCELHO CÂMARA DE LOBOS

Quadro I – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Nº de cursos e formandos matriculados

CÂMARA DE LOBOS	Cursos	H	M	Total	% H	% M
Escolas	11	23	61	84	27,4	72,6
IPSS	2	-	26	26	-	100
Total	13	23	87	110	20,9	79,1

Quadro II – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados segundo o nível de conhecimento

CÂMARA DE LOBOS	Total	Nível de Conhecimentos				
		I	II	III	M/C	N/ Resp
Escolas	84	40	21	14	8	1
IPSS	26	12	9	3	2	-
Total	110	52	30	17	10	1

Quadro III – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados do sexo masculino por grupos etários

Grupos Etários	Escolas	IPSS	Total
15-19	6	-	6
20-24	2	-	2
25-29	2	-	2
30-34	8	-	8
35-39	4	-	4
40-44	-	-	-
45-49	-	-	-
50-54	-	-	-
55-59	-	-	-
60-64	-	-	-
65-69	-	-	-
70-74	-	-	-
75-79	1	-	1
80-84	-	-	-
> 85 anos	-	-	-
N/ Resp	-	-	-
Total	23	-	23

24

Quadro IV – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados do sexo feminino por grupos etários

Grupos Etários	Escolas	IPSS	Total
15-19	1	1	2
20-24	2	-	2
25-29	4	-	4
30-34	8	4	12
35-39	9	4	13
40-44	3	8	11
45-49	5	2	7
50-54	8	3	11
55-59	9	2	11
60-64	6	-	6
65-69	2	2	4
70-74	3	-	3
75-79	1	-	1
80-84	-	-	-
> 85 anos	-	-	-
N/ Resp	-	-	-
Total	61	26	87

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE – ANO LECTIVO 2002/2003
CONCELHO CALHETA

Quadro I – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por sexo

Escolas/Cursos	H	M	Total	% H	% M
EB1/PE de Ladeira e Lamaceiros, Arco da Calheta	2	9	11	18,2	81,8
EB1/PE do Lombo da Guiné, Arco da Calheta	2	10	12	16,7	83,3
EB1/PE do Lombo da Atouguia, Calheta	1	14	15	6,7	93,3
EB1/PE do Lombo do Salão, Calheta	-	10	10	-	100
EB1/PE do Estreito da Calheta	5	10	15	33,3	66,7
EB1/PE da Fajã da Ovelha	2	10	12	16,7	83,3
EB1/PE do Jardim do Mar 1	-	13	13	-	100
EB1/PE do Jardim do Mar 2	1	5	6	16,7	83,3
EB1/PE do Paúl do Mar	1	8	9	11,1	88,9
EB1/PE da Ponta do Pargo	1	8	9	11,1	88,9
Total	15	97	112	13,4	86,6

Quadro II – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados segundo o nível de conhecimentos

Escolas/Cursos	Nível de Conhecimentos					
	Total	I	II	III	M/C	N/ Resp
EB1/PE de Ladeira e Lamaceiros, Arco da Calheta	11	2	-	3	5	1
EB1/PE do Lombo da Guiné, Arco da Calheta	12	7	5	-	-	-
EB1/PE do Lombo da Atouguia, Calheta	15	-	1	1	13	-
EB1/PE do Lombo do Salão, Calheta	10	4	2	1	3	-
EB1/PE do Estreito da Calheta	15	9	1	-	4	1
EB1/PE da Fajã da Ovelha	12	3	1	-	8	-
EB1/PE do Jardim do Mar 1	13	-	-	-	13	-
EB1/PE do Jardim do Mar 2	6	3	3	-	-	-
EB1/PE do Paúl do Mar	9	3	-	2	4	-
EB1/PE da Ponta do Pargo	9	2	4	-	3	-
Total	112	33	17	7	53	2

Quadro III – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por grupos etários e sexo

Grupos Etários	H	M	Total
15-19	-	2	2
20-24	-	7	7
25-29	2	4	6
30-34	2	8	10
35-39	4	9	13
40-44	1	7	8
45-49	1	17	18
50-54	1	13	14
55-59	1	6	7
60-64	2	12	14
65-69	-	6	6
70-74	1	3	4
75-79	-	-	-
N/ Resp	-	3	3
Total	15	97	112

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE – ANO LECTIVO 2002/2003

CONCELHO SANTANA

Quadro I – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por sexo

Escolas/Cursos	H	M	Total	% H	% M
EB1/PE do Arco de S. Jorge	3	12	15	20	80
EB1/PE de Santana	5	21	26	19,2	80,8
EB1/PE do Caminho Chão, Santana	1	12	13	7,7	92,3
EB1/PE de S. Jorge	1	14	15	6,7	93,3
Total	10	59	69	14,5	85,5

Quadro II – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados segundo o nível de conhecimentos

Escolas/Cursos	Nível de Conhecimentos					
	Total	I	II	III	M/C	N/ Resp
EB1/PE do Arco de S. Jorge	15	1	4	2	4	4
EB1/PE de Santana	26	9	6	-	9	2
EB1/PE do Caminho Chão, Santana	13	7	2	-	1	3
EB1/PE de S. Jorge	15	8	-	-	7	-
Total	69	25	12	2	21	9

Quadro III – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por grupos etários e sexo

Grupos Etários	H	M	Total
15-19	-	2	2
20-24	1	-	1
25-29	2	2	4
30-34	-	2	2
35-39	4	5	9
40-44	-	8	8
45-49	2	7	9
50-54	-	7	7
55-59	-	11	11
60-64	1	9	10
65-69	-	6	6
70-74	-	-	-
75-79	-	-	-
N/ Resp	-	-	-
Total	10	59	69

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE – ANO LECTIVO 2002/2003
CONCELHO SANTA CRUZ

Quadro I – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por sexo

Escolas/Cursos	H	M	Total	% H	% M
EB1/PE Dr. Clemente Tavares, Gaula	1	5	6	16,7	83,3
Total	1	5	6	16,7	83,3

Quadro II – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados segundo o nível de conhecimentos

Escolas/Cursos	Nível de Conhecimentos					
	Total	I	II	III	M/C	N/ Resp
EB1/PE Dr. Clemente Tavares, Gaula	6	2	-	-	4	-
Total	6	2	-	-	4	-

Quadro III – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por grupos etários e sexo

Grupos Etários	H	M	Total
15-19	1	1	2
20-24	-	-	-
25-29	-	-	-
30-34	-	-	-
35-39	-	-	-
40-44	-	1	1
45-49	-	-	-
50-54	-	-	-
55-59	-	2	2
60-64	-	-	-
65-69	-	1	1
70-74	-	-	-
75-79	-	-	-
N/ Resp	-	-	-
Total	1	5	6

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE – ANO LECTIVO 2002/2003
CONCELHO RIBEIRA BRAVA

Quadro I – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por sexo

Escolas/Cursos	H	M	Total	% H	% M
EB1/PE do Campanário	-	10	10	-	100
EB1/PE do Lugar da Serra, Campanário	2	5	7	28,6	71,4
EB1/PE da Fajã da Ribeira, Ribeira Brava	1	6	7	14,3	85,7
EB1/PE de S. Paulo, Ribeira Brava	-	7	7	-	100
EB1/PE de S. Paulo, Ribeira Brava	-	6	6	-	100
EB1/PE do Lombo de S. João, Ribeira Brava	1	8	9	11,1	88,9
EB1/PE da Serra d'Água	1	5	6	16,7	83,3
Total	5	47	52	9,6	90,4

Quadro II – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados segundo o nível de conhecimentos

Escolas/Cursos	Nível de Conhecimentos					
	Total	I	II	III	M/C	N/ Resp
EB1/PE do Campanário	10	4	-	1	5	-
EB1/PE do Lugar da Serra, Campanário	7	1	2	-	4	-
EB1/PE da Fajã da Ribeira, Ribeira Brava	7	2	-	-	5	-
EB1/PE de S. Paulo, Ribeira Brava	7	2	2	1	2	-
EB1/PE de S. Paulo, Ribeira Brava (Espigão)	6	3	2	-	1	-
EB1/PE do Lombo de S. João, Ribeira Brava	9	1	3	1	4	-
EB1/PE da Serra d'Água	6	4	1	-	1	-
Total	52	17	10	3	22	-

Quadro III – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por grupos etários e sexo

Grupos Etários	H	M	Total
15-19	2	2	4
20-24	-	2	2
25-29	1	1	2
30-34	-	2	2
35-39	-	6	6
40-44	-	2	2
45-49	-	4	4
50-54	-	12	12
55-59	-	13	13
60-64	2	3	5
65-69	-	-	-
70-74	-	-	-
75-79	-	-	-
N/ Resp	-	-	-
Total	5	47	52

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE – ANO LECTIVO 2002/2003

CONCELHO PORTO SANTO

Quadro I – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por sexo

Escolas/Cursos	H	M	Total	% H	% M
EB1/PE do Campo de Baixo	4	5	9	44,4	55,6
EB1/PE do Porto Santo	3	6	9	33,3	66,7
EB1/PE do Porto Santo	11	-	11	100	-
Total	18	11	29	62,1	37,9

Quadro II – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados segundo o nível de conhecimentos

Escolas/Cursos	Nível de Conhecimentos					
	Total	I	II	III	M/C	N/ Resp
EB1/PE do Campo de Baixo	9	-	6	-	3	-
EB1/PE do Porto Santo	9	1	-	-	8	-
EB1/PE do Porto Santo	11	5	3	3	-	-
Total	29	6	9	3	11	-

Quadro III – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por grupos etários e sexo

Grupos Etários	H	M	Total
15-19	3	-	3
20-24	4	-	4
25-29	5	1	6
30-34	3	4	7
35-39	-	1	1
40-44	1	2	3
45-49	1	-	1
50-54	-	-	-
55-59	-	1	1
60-64	1	1	2
65-69	-	1	1
70-74	-	-	-
75-79	-	-	-
N/ Resp	-	-	-
Total	18	11	29

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE – ANO LECTIVO 2002/2003

CONCELHO PONTA DO SOL

Quadro I – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por sexo

Escolas/Cursos	H	M	Total	% H	% M
EB1/PE do Carvalhal e Carreira, Canhas	5	4	9	55,6	44,4
EB1/PE do Vale e Cova do Pico, Canhas	5	5	10	50	50
EB1/PE da Lombada, Ponta do Sol	3	4	7	42,9	57,1
EB1/PE do Lombo de S. João, Ponta do Sol	-	9	9	-	100
Total	13	22	35	37,1	62,9

Quadro II – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados segundo o nível de conhecimentos

Escolas/Cursos	Nível de Conhecimentos					
	Total	I	II	III	M/C	N/ Resp
EB1/PE do Carvalhal e Carreira, Canhas	9	-	-	-	3	6
EB1/PE do Vale e Cova do Pico, Canhas	10	-	-	-	8	2
EB1/PE da Lombada, Ponta do Sol	7	3	1	2	1	-
EB1/PE do Lombo de S. João, Ponta do Sol	9	3	-	1	5	-
Total	35	6	1	3	17	8

Quadro III – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por grupos etários e sexo

Grupos Etários	H	M	Total
15-19	3	2	5
20-24	4	-	4
25-29	2	2	4
30-34	2	5	7
35-39	-	4	4
40-44	2	3	5
45-49	-	2	2
50-54	-	1	1
55-59	-	2	2
60-64	-	1	1
65-69	-	-	-
70-74	-	-	-
75-79	-	-	-
N/ Resp	-	-	-
Total	13	22	35

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE – ANO LECTIVO 2002/2003
CONCELHO S. VICENTE

Quadro I – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por sexo.

Escolas/Cursos	H	M	Total	% H	% M
EB1/PE da Ponta Delgada	-	9	9	-	100
Total	-	9	9	-	100

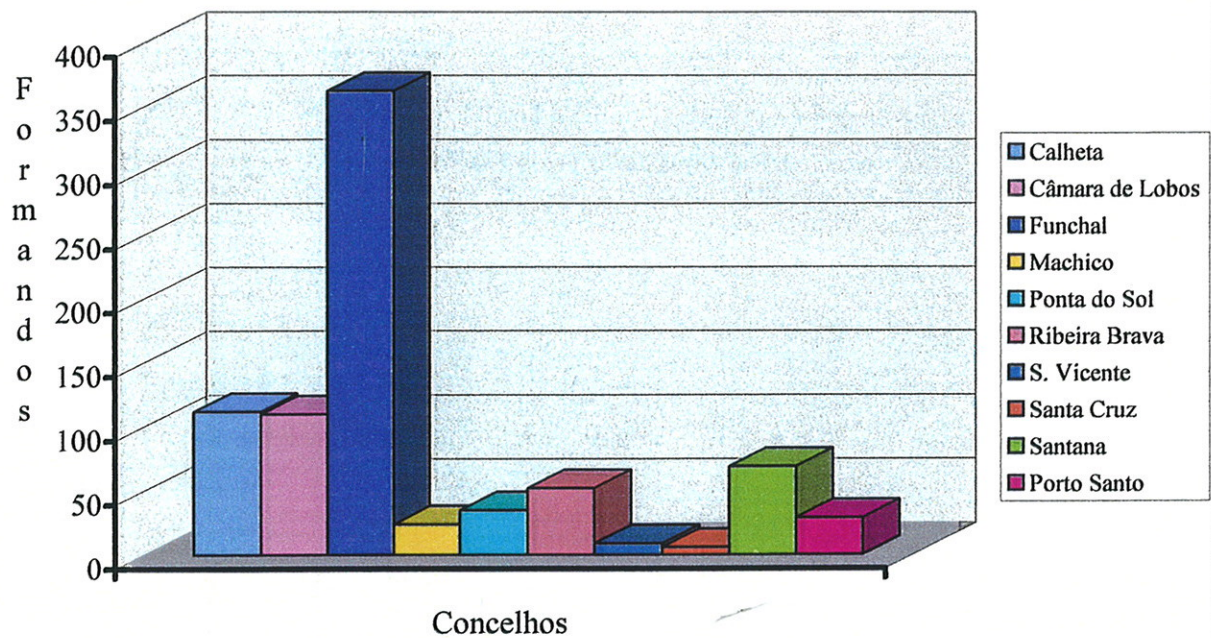
Quadro II – 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados segundo o nível de conhecimentos.

Escolas/Cursos	Nível de Conhecimentos					
	Total	I	II	III	M/C	N/ Resp
EB1/PE da Ponta Delgada	9	5	1	3	-	-
Total	9	5	1	3	-	-

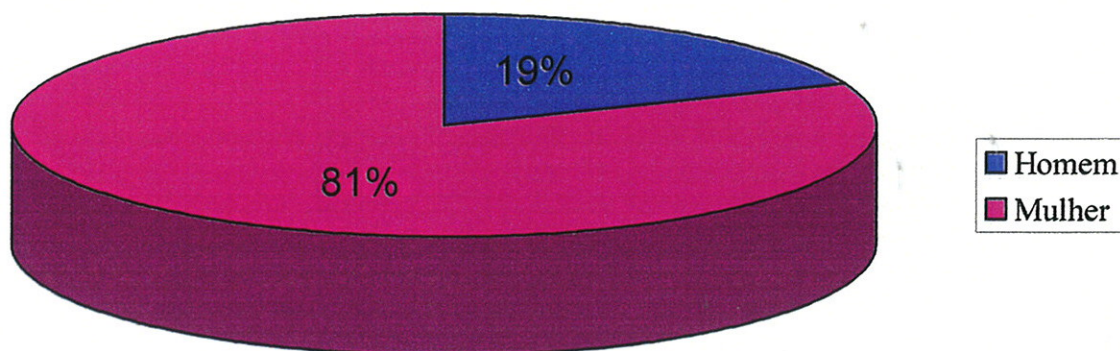
Quadro III - 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente: Formandos matriculados por grupos etários e sexo.

Grupos Etários	H	M	Total
15-19	-	-	-
20-24	-	-	-
25-29	-	-	-
30-34	-	-	-
35-39	-	1	1
40-44	-	-	-
45-49	-	1	1
50-54	-	1	1
55-59	-	-	-
60-64	-	-	-
65-69	-	3	3
70-74	-	2	2
75-79	-	-	-
N/ Resp	-	1	1
Total	-	9	9

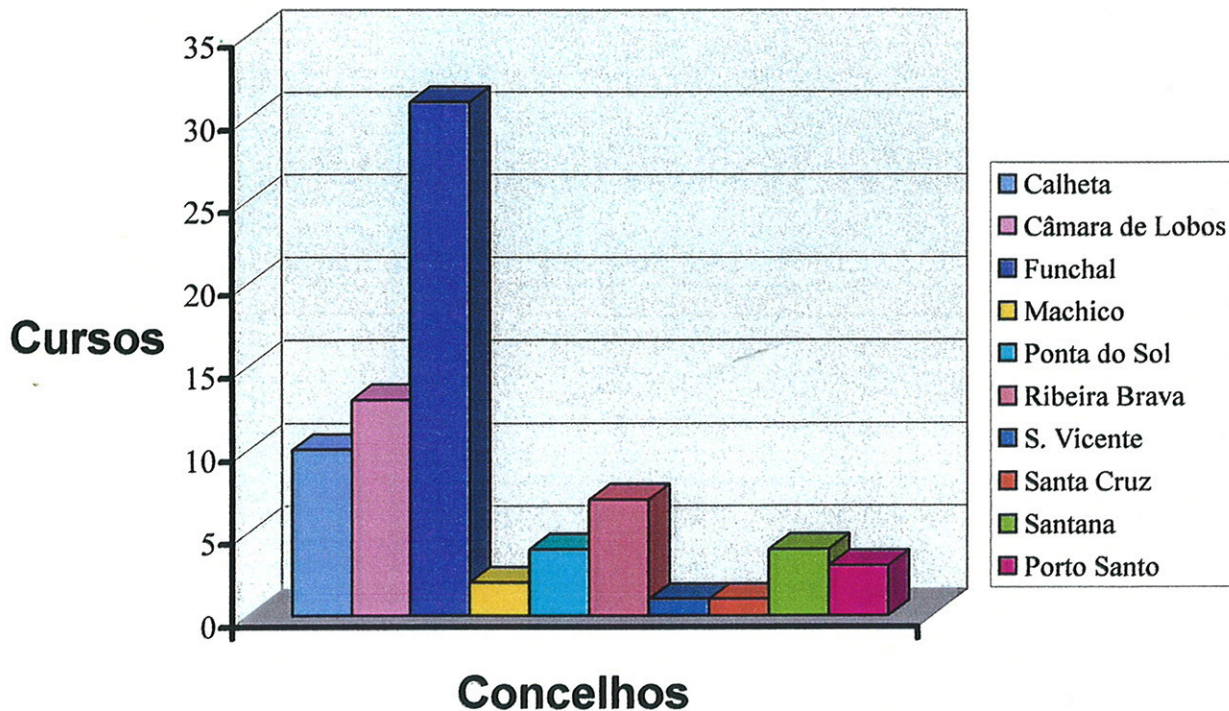
**FORMANDOS MATRICULADOS POR CONCELHO NO 1º CICLO
DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE
ANO LECTIVO 2002/2003**



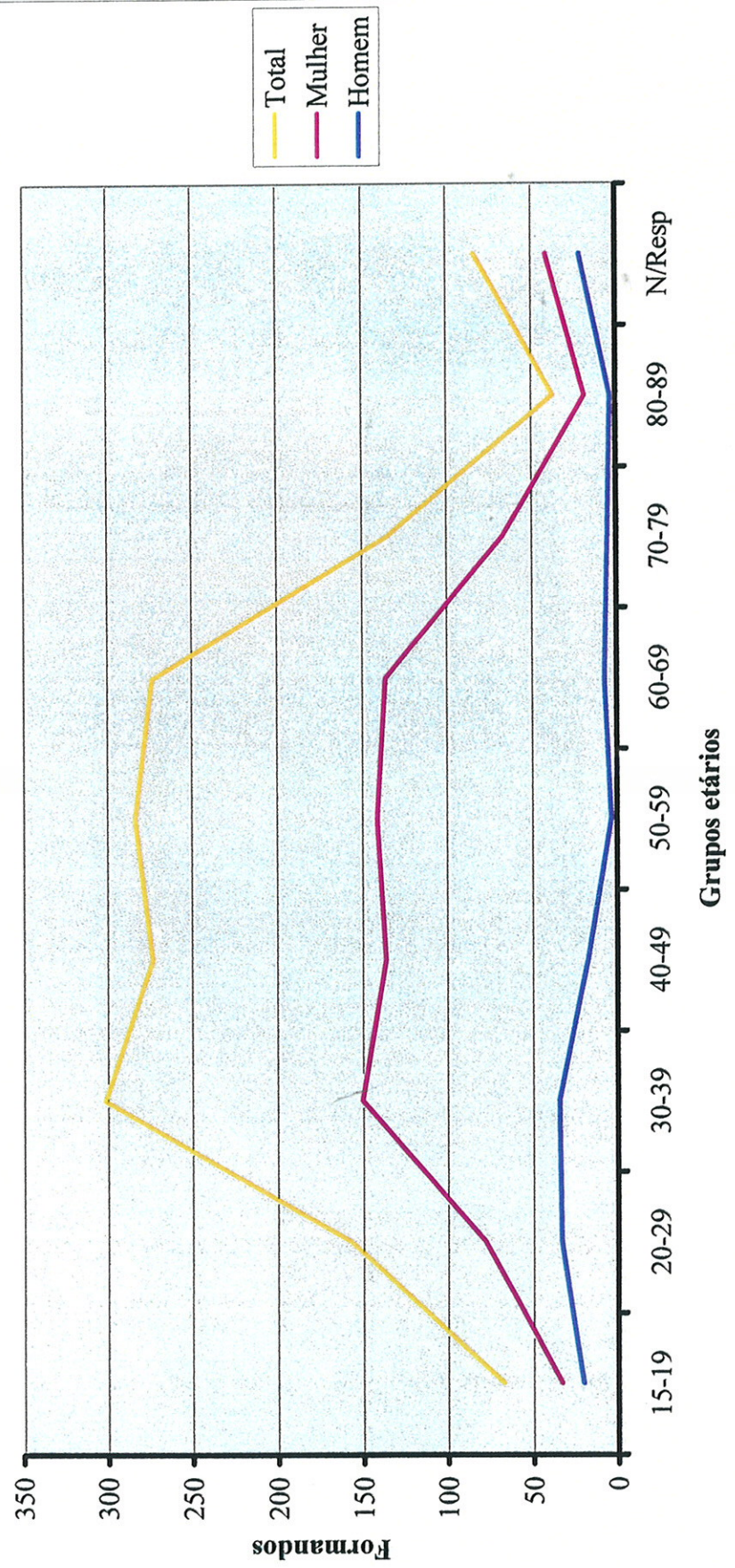
**FORMANDOS MATRICULADOS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
RECORRENTE POR SEXO
ANO LECTIVO 2002/2003**



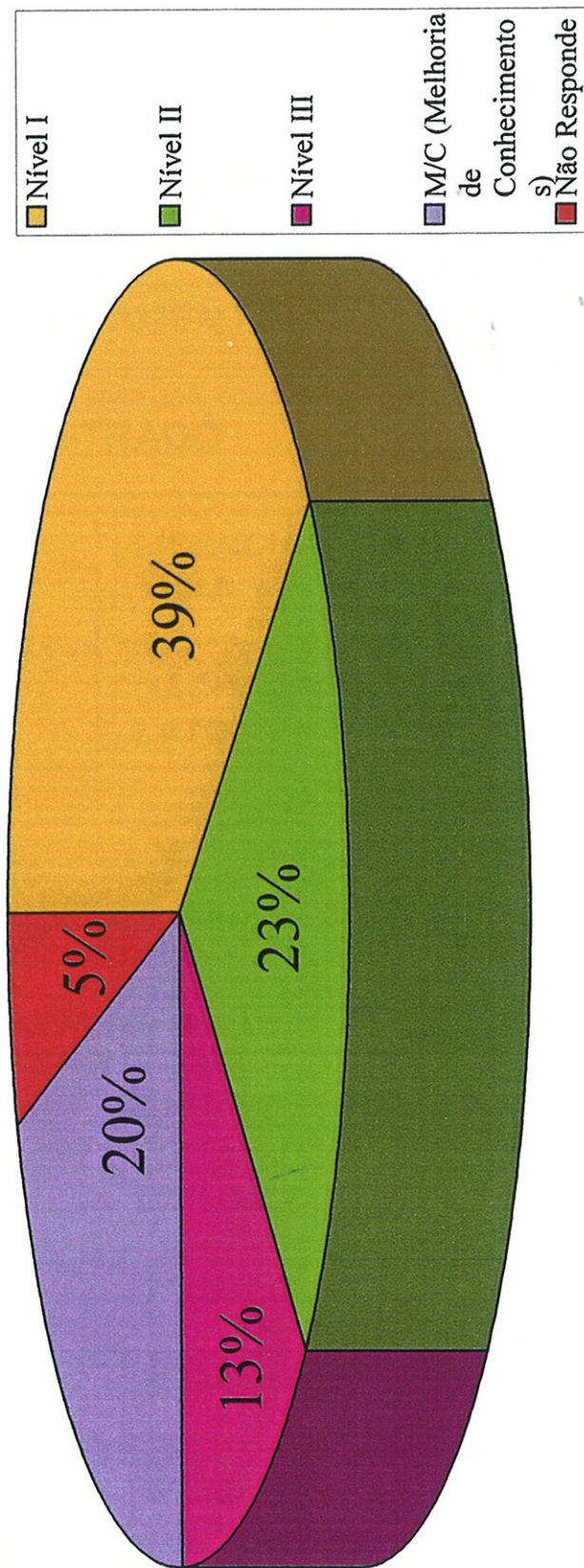
**CURSOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE
ANO LECTIVO 2002/2003**



**1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE
FORMANDOS MATRICULADOS POR GRUPOS ETÁRIOS E SEXO
ANO LECTIVO 2002/2003**

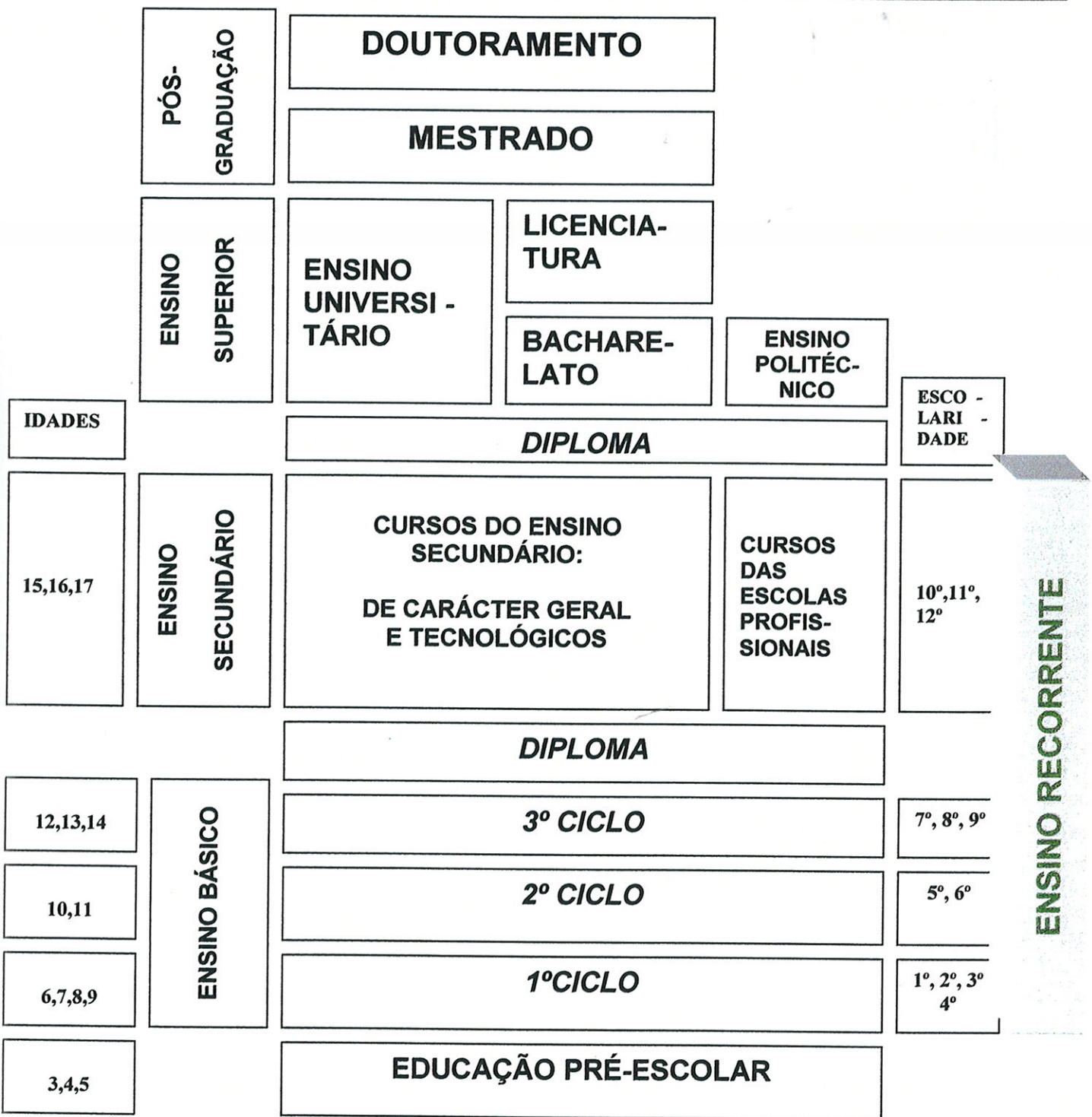


**1º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE
FORMANDOS MATRICULADOS SEGUNDO O NÍVEL DE CONHECIMENTO
Ano Lectivo 2002/2003**



SISTEMA EDUCATIVO

ORGANOGRAMA DO SISTEMA EDUCATIVO



ENSINO RECORRENTE

GLOSSÁRIO

Educação de Adultos-Subsistema de um Projecto global de Educação Permanente. Constituí *"o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socio-económico e cultural equilibrado e independente"* (UNESCO, 1976:4).

Educação de Segunda Oportunidade-Educação escolar compensatória para adultos. Segundo Lima (1988:242), representa os *"Programas de estudos que oferecem aos adultos a possibilidade de atingir o nível educativo ao qual se chega normalmente durante o ciclo ordinário de escolaridade, podendo abranger desde o nível da alfabetização a estudos superiores ou à formação profissional"*.

Educação Extra-escolar-Educação não formal.

Educação Formal-Educação que se processa no Sistema Escolar e que conduz à obtenção de um título académico.

No glossário, a sequência apresentada respeita a ordem alfabética, com o intuito de facilitar a pesquisa e o nosso desígnio é tentar clarificar os conceitos mais pertinentes neste estudo.

GLOSSÁRIO

Educação Informal-Educação resultante do exercício das diversas práticas sociais do indivíduo, mesmo que não exista uma intencionalidade educativa.

Educação Não Formal-Educação intencional dinamizada por Instituições ou outros meios com reconhecida função educativa, que podendo estar integrados no Sistema Educativo não representam formas escolares convencionais. A certificação, quando é atribuída, não se rege por processos escolares.

Educação Permanente-Processo global e permanente de aprendizagem que está presente em todas as idades e na multiplicidade de situações e circunstâncias vividas pelo homem.

Educação Recorrente-Alternância de períodos de estudo organizado com períodos dedicados a outras actividades (profissionais, etc.).

Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis-Desmembramento em unidades de uma estrutura curricular que é percorrida a um ritmo próprio. Cada unidade capitalizável é uma entidade de formação curta com objectivos próprios que são definidos em termos de capacidades e comportamentos e não, simplesmente, em termos de aquisição de uma série de conteúdos.

No glossário, a sequência apresentada respeita a ordem alfabética, com o intuito de facilitar a pesquisa e o nosso desígnio é tentar clarificar os conceitos mais pertinentes neste estudo.